Józef Grodecki.

Program i nauczanie języka polskiego w szkole średniej.

Metody i wyniki.

W roku 1928 Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło wydanie czwarte programu gimnazjum państwowego humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. W wydaniu tem utrzymane są, o ile chodzi o program języka polskiego, wszystkie wytyczne wydań poprzednich. We wstępie (cel nauczania) autorzy programu dają wyraz całemu swemu credo w zakresie nauki języka ojczystego, zwracając uwagę i na konieczność poznania i opanowania języka, i na t. zw. lekturę, i na cele formalne nauczania. Jednym z celów nauczania na stopniu niższym jest: „wdrożyć do analizowania, wyjaśniania i samodzielnego przyswajania sobie zawartości tekstów“, a na stopniu wyższym: „doprowadzić do... umiejętności analizowania i wyjaśniania arcydzieł pod względem rzeczowym i stylistycznym, utworów zaś polskich nadto pod względem językowym i historyczno-literackim“. Poza tem jako cele nauczania wskazuje się: „zapoznać z dziejami i charakterem najważniejszych prądów literackich w Polsce, z formami polskiej twórczości, jak również z donioślejszemi faktami z życia i twórczości wielkich pisarzy polskich“. Wskazana na poszczególne klasy lektura podstawowa jest następująca: na kl. IV Ogniem i mieczem, Grażyna i Iljada, na kl. V Pan Tadeusz, Zemsta i Odyssea, na kl. VI lektura od Reja przez Skargę i Kochanowskiego do Krasickiego i Woronicza, na kl. VII Mickiewicz, Śluby panieńskie i Słowacki, na VIII Krasiński, Asnyk, Prus i wybór prozaików od Śniadeckich i Mochnackiego do Szujskiego, Witkiewicza i A. Świętochowskiego. Poza tem lektura uzupełniająca z zaleceniem, że „przeciążenie ucznia nadmiarem materjału byłoby największym błędem“, i niewielka lista utworów do uczenia się napamięć.

. . . .

A zatem szkoła polska, jeżeli chodzi o literaturę ojczystą, o opartą na tej literaturze kulturę narodową, o samą jaźń polskiego ducha, ma ograniczyć się tylko do w p r o w a d z e n i a młodzieży w dziedzinę kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Program nie stawia sobie zatem takich

zadań jak gruntowne zaznajomienie ucznia z literaturą ojczystą, jak — że tak powiem — przepojenie go kulturą narodową. Program żąda, aby nauczono ucznia czytać, analizować, przyswajać sobie zawartość tekstów(?), gruntownie znać, analizować i wyjaśniać „wybrane arcydzieła" i t. d.

. . . .

Przypomina mi się pewien moment z życia naszej najwyższej magistratury oświatowej. Oto w roku 1918 rozprawiano w Ministerstwie o programie szkoły średniej i o metodach nauczania. Wówczas to padło złowrogie w skutkach zdanie, że nauczanie szkolne ma tylko i głównie cel formalny: jak najdalej idące rozwijanie umysłu i myślenia. Stąd z materjału dyscyplin szkolnych winno być wybrane to tylko, co ćwiczy i rozwija myśl i umysł, a wszystko inne odrzucone. Dlatego nie chodzi w szkole średniej o to, aby wpoić w umysł uczniów wiedzę materjalną w pewnej całości, natomiast o to, aby z materjału szkolnego wybrać to, co się nadaje na warsztat ćwiczebny umysłowości ucznia.

Ta doktryna niesłychanie ryzykowna, przez nikogo wówczas nie obalona, sprzeczna w swej istocie z wszelkiemi zasadami demokratyzmu i prawa człowieka do oświaty i wiedzy, ta doktryna hodowli genjuszów i tylko genjuszów z zaniedbaniem reszty, pokrewna owej selekcji, która owładnęła naszą szkołę, doktryna, jak mówiono wówczas wyraźnie, „wytwarzania mózgowców" legła ponurem brzemieniem na całym programie szkolnym i na całej naszej szkole. Działalność tych to mózgowców miała zapewnić narodowi i ludzkości niebywały rozwój tak, jakby ten rozwój narodów i ludzkości dwudziestego wieku mógł się odbywać wzorem starożytnego Egiptu tylko w kaście jakichś *sui generis* kapłanów, tylko wzwyż, z zupełnem zaniedbaniem konieczności społecznej przenikania się mas tym rozwojem.

Trudno było wówczas przypuszczać, że ta właśnie doktryna stanie się najbardziej zabójczą dla najważniejszego przedmiotu szkoły: dla języka i literatury polskiej, że gdy przedmioty inne oprą się jej siłą swej spoistości, współzależności swych części, nauka języka polskiego na lat przeszło dziesięć zamieni się w jakąś parodję „wprowadzania do kultury", w „gruntowne badanie wybranych arcydzieł" bez dania pojęcia o całości, o duchu, o potędze tej kultury i literatury, w nauczanie „umiejętności analizowania, wyjaśniania i t. d." bez znajomości tej dziedziny, o którą tak bardzo i przedewszystkiem ze względów wychowawczych chodzić winno.

. . . .

Każda dyscyplina szkolna to wielki sam w sobie chram, pełen świętości, do najżywszej współczesności swego rozwoju doprowadzony. Zadaniem każdego nauczyciela jest nietylko wprowadzić dziecko w chram swego przedmiotu, ale dać mu go poznać w ujęciu odpowiedniem do wieku i rozwoju dziecka, ukazać we właściwej wielkości i prawdzie, niejako darować

dziecku jedną ze świątyń ludzkiego ducha na własność, na przyszłe życie. Tu jest każdego nauczyciela twórczość, tu idea, której służy.

Natomiast z wielkiej nauki ojczystego języka i ojczystej literatury, ze sprawy wprowadzenia polskiego dziecka do przeogromnej świątyni narodowego ducha, narodowej jaźni i jej wzlotów podniebnych uczyniono u nas lekturę kilku autorów i kilku utworów w wyborze, broń Boże, bez przeciążenia.

Wśród ogromu oddech zapierającego, wśród nieskończoności przepychu, w którym się gubi wzrok, a dusza tonie w zachwycie, wówczas, gdy wezbrane uczucie tryskać winno życiodajnem źródłem, my stawiamy dzieci przed ścianą z niezrozumiałym na niej napisem, każemy im zapomnieć o wszystkiem, co porywa, wzwyż unosi, znaczy duszę stygmatem wieczności i tygodniami odcyfrowujemy z niemi tekst zatarty, zmuszamy do odgadywania brakujących liter, do domyślania się, co znaczą archaiczne wyrazy, do rzeczowej, czasami stylistycznej i historyczno-literackiej analizy! Jesteśmy oto z dziećmi w przeogromnej potężnej świątyni najszczytniejszych ideałów narodowych i wszechludzkich, lecz zamiast im ukazać i dać poznać odległe bóstwo, odwracamy uwagę dziecka od tego bóstwa, bo oto mamy oglądać kawałeczek ściany: szczegółowo wyryty na niej fresk ,,analizować". O drobnomieszczańscy barbarzyńcy, przerabiający aniołów na zjadaczy chleba w obliczu Króla Ducha i jego siły fatalnej

. . . .

Był u nas czas, gdy na lekcjach literatury polskiej uczono w szkole życiorysów, dat, spisów utworów danego autora i to nazywano historją literatury. Młodzież umiała z tego niewiele, a to, co umiała, było wykute *in verba magistri*. Nie miała bowiem młodzież właściwego pojęcia o twórcach, skoro prawie nie znała ich utworów lub znała je tylko z tytułu. Wówczas to, widząc jałowość takiej nauki, zwrócono się do lektury dzieł, jako do pierwoźródła nauki literatury ojczystej. Tą znajomością utworów chciano rozszerzyć i pogłębić znajomość twórców, a na znajomości twórców i utworów oprzeć wykreślenie dziejów polskiej myśli i twórczości, wytknąć etapy i drogowskazy tej twórczości, aby w ten sposób świat kultury ojczystej uczynić własnością i dobytkiem narastających pokoleń.

I oto, gdy tak poważnie i dumnie rozwijała się idea nauczania w szkole języka i literatury ojczystej, przyszła nagle scharakteryzowana wyżej doktryna, a wraz z nią metody analizy, indukcji i heurezy, wreszcie samodzielnej pracy ucznia. Lecz zamiast zastosowania tych najnowszych metod dydaktycznych do istotnego materjału nauki języka i literatury ojczystej ograniczono się gwoli hodowli mózgowców do ,,gruntownej znajomości wybranych arcydzieł", do specyficznie traktowanej ich ,,lektury". W ten sposób najistotniejszą treścią nauki języka i literatury staje się w szkole średniej drobna ilość utworów niewielkiej ilości pisarzy, a za największy

błąd poczytuje się obfite czerpanie z dziedziny lektury uzupełniającej (!). Na daleki plan odchodzą twórcy i ich twórczość, na jeszcze dalszy — całokształt kultury i literatury ojczystej!

I staje się rzecz zaprawdę humorystyczna. Nie myśliciele i twórcy, nie pisarze i poeci, nie ludzie żywi, a z racji swej twórczości nauczyciele narodu stają się wychowawcami młodzieży, lecz Zagłoba i Bohun, Kisiel i Chmielnicki, Tadeusz i Hrabia, Litawor i Papkin, Telimena, Lalka. Oto charaktery i typy-zmyślenia i twory fantazji, kształcące u nas umysły i serca młodego polskiego pokolenia, ba! nawet młodzieży mniejszości narodowych.

. . . .

I oto na szczęście rzecz nie ma powodzenia. Stanęliśmy po raz drugi wobec uczenia języka i literatury polskiej bez wyniku, wobec próżnej straty czasu. Na szczęście, mówię, bo musimy zdać sobie wreszcie sprawę z tego, że istotnem zadaniem nauczania języka i literatury polskiej jest właśnie dać młodzieży na własność świat kultury ojczystej, w tej literaturze wyrażonej. A ten świat kultury ojczystej, to nie jest lektura pewnej liczby arcydzieł, choćby analizowanych jak najszczegółowiej. Świat kultury polskiej, to wielka plejada duchów, co myśli swych przędzę i uczuć swych kwiaty na chram tej kultury złożyli i dalej składają. To ich cierpienia i męki serdeczne i walki straszne z szatanów gromadą!

Darmo będzie nauczyciel polski obrabiał z dziećmi wyjątki z „Żywota człowieka poczciwego", bo istotą rzeczy nie jest tu „człowiek poczciwy", tylko sam Rey, sam Pan Mikołaj, kalwin czy inny heretyk, wznoszący się nad miarę swego czasu, twórca języka polskiego i piewca staroszlacheckiej etyki obywatelskiej. I jeżeli tego o nim uczniom nie powiemy i nie wyjaśnimy, jeśli tego nie udowodnimy na utworach Reya, to próżna będzie lektura i analiza „Żywota". Toż samo z Kochanowskim, ze Skargą, z Szymonowiczem i Krasickim. Nie o lekturę i analizę ich utworów w kawałkach w szkole chodzi, lecz o k u l t u r ę polską, o tę kulturę, którą stanowią oni, żywi ludzie i żywe duchy, myśliciele, twórcy, gwiazdy swojego czasu. Ich dziś przebrzmiałe utwory są tylko brylantowemi guzami ich kontuszów, trzęsieniami ich kołpaków, wzorzystością ich słuckich pasów. Dobrze dziecku taki guz lub wzorzec pokazać, ucząc, że w on czas były to gromy na współczesność lub najdostojniejsze uniesienia ducha tych przodowników narodu. A bez nich może nie bylibyśmy tem, czem jesteśmy!

Nie każemy dzieciom czytać Antygony, Edypa lub Sawantek w tym celu, by z utworów tych wywnioskowały, jakimi tytanami twórczości i myśli byli Sofokles i Moljer. Dzieci za małe są na to, ich dusze do samodzielnych sądów i indukcyj nie dorosły. Im trzeba powiedzieć, kim był Sofokles i Moljer, pokazać czyn ich życia, przytoczyć dla przykładu wyjątki z ich arcydzieł, ich myśli przędzę...

Czy może chodzić w szkole o życiorys Mickiewicza albo Słowackiego, lub o lekturę wyliczonych w programie ich utworów? W szkole pokazać trzeba dzieciom całą wielkość ich życia i czynu, tytaniczność ich idei, ogrom ich zmagań się twórczych, co tak znamionują polskiego ducha. Czy jedno dzieło Małeckiego o Słowackim nie więcej wykształci duszę młodzieńca, przy pewnej znajomości utworów Słowackiego, niż cały rok analizy Ogniem i mieczem i Pana Tadeusza. To samo dotyczy twórców innych. To nic, że ich utwory niezawsze mogą być w szkole czytane, że ten lub ów utwór traci swą wartość wychowawczą, lub jako anachronizm dnia dzisiejszego odchodzi na dalszy plan użyteczności szkolnej. Twórca polski w szkole pozostaje tym twórcą, pozostaje bezcennym kamieniem polskiego ducha, polskiej przeszłości i polskiej kultury.

Ci to twórcy, ci to genjusze stworzyli kulturę naszą, wielki potężny chram, a nie same tylko ułamki i fragmenty, które usiłujemy wtłaczać w nieszczęsne mózgi młodzieży. Ten chram tedy należy młodzieży dać, to przepotężne *excelsior* uczuć i myśli jej przyswoić na własność, jak skarb, na całe późniejsze życie górne i chmurne.

Quousque tandem!? Ileż to jeszcze czasu krwawy nacjonalizm polski i ruski i obrazy walk bratobójczych z „Ogniem i mieczem" będą w samem zaraniu rozwoju zatruwać dusze młodzieży narodu, powołanego do wielkich przeznaczeń? Czyż i gimnazja Małopolski Wschodniej rozbudzają dziś w tamtejszych Rusinach miłość i wierność dla Polski na materjale „Ogniem i mieczem"? Czy nie tej to „lekturze" w IV klasie zawdzięczamy i UNDO i UOW i akty sabotażu i zamachy na dostojników państwowych? Ileż to jeszcze czasu szlachecki bezwład i samowola, sybarytyzm i warcholstwo, pieniactwo i brak zrozumienia sprawy publicznej przy bezinteresowności zresztą nieraz szlachetnych porywów będą materjałem, na którym ma szkoła polska państwowa urabiać polską młodzież — tę młodzież, po której kraj i państwo oczekują szczytnych dążeń i wielkich czynów w przyszłości! Ileż to jeszcze czasu całą treść nauczania literatury naszej stanowić będzie lektura kilku, czy choćby kilkunastu arcydzieł, lektura rozpływająca się w analizie, tak że istota polskiego ducha, polskiego altruizmu i idealizmu, polskich światoburczych, wszechludzkich porywów i polskich odrodzeńczych zmagań zostaje starannie zagadana lub przemilczana wśród sławetnych dociekań analizujących niedorostków? Jakże długo jeszcze znosić będziemy ten stan rzeczy, że młody Polak, zamiast poznawać wielki gmach ojczystej literatury i twórczości, zamiast się kąpać w najbardziej żywych i twórczych na świecie ideologjach, doprowadzany będzie już w kl. IV i V do znudzenia nieskończonem wałkowaniem paru utworów, aby w kl. VI przejść w jakichś okruchach Golgotę najmniej dziś emocjonującej literatury złotego wieku, a w kl. VII i VIII zakończyć znajomość kultury ojczystej — pod grozą przeciążenia — na trzech wieszczach (wybór!), *Ślubach* Fredry;

Nad głębiami Asnyka i na *Lalce* Prusa! Na więcej, na całość tej kultury mózgowe cele programu nie dają miejsca!

Oprzytomnijmy zatem! Wyzbądźmy się złudzeń, że uczymy młodzież historji literatury ojczystej, że ją kształcimy na ideałach kultury narodowej i wszechludzkiej. Wiemy dawno wszyscy, co mamy choć trochę krytycyzmu, że sprawa jest postawiona fatalnie. To, co się dzieje, zniechęca młodzież do języka i literatury ojczystej, bo każemy jej robić rzeczy ponad jej siły. Więc opór jej rośnie wraz z bezskutecznym naciskiem...

Od klasy IV w naszej szkole język polski przestaje być przedmiotem nauczania. Młodzież zapomina stopniowo gramatyki, rozbioru, składni, zatraca wypracowywaną przez lat szereg świadomość językową. Tylko jeszcze klasówki usiłują utrzymać w porządku pisownię. Z jakże słabym jednak skutkiem! A czemże staje się treść klasówek i wypracowań domowych? Żaden rozumny przyrodnik nie powie dziś, że młodzież klasy V w drodze badania pod mikroskopem pierwotniaków lub sekowania zwierząt może się nauczyć zoologji. Indukcja naukowa nie jest dostępna niedojrzałemu umysłowi — można mu ją zaledwie pokazać, czem jest, wyjaśnić. Podobnież analiza, którą obrabiamy w szkole, stanowczo przerasta umysłowość ucznia, stając się takim samym werbalizmem, jak usiłowanie robienia odkryć mikroskopowych, lub poznawanie układów ciała zwierzęcego przez sekowanie zwierząt w piątej klasie! Zamiast przyswoić sobie treść utworów, ich ideje przewodnie, typy i charaktery, te i owe charakterystyczne formy i zwroty językowe, młodzież wkuwa się we frazesy analizy, a postępy jej we frazeologji znajdują następnie odzwierciedlenie w wypracowaniach domowych i klasowych.

Oczekujemy rozpraw krytycznych i filozoficznych, lecz zamiast „umiejętności analizowania i wyjaśniania arcydzieł" (bagatela!) otrzymujemy frazeologiczną blagę bez treści, bez logicznego związku, bez nici przewodniej, bez planu i bez budowy. Prosty skutek wymagań, by dzieci były filozofami. Cele nauczania gdzieś znikają — pozostaje czas stracony i dziwny a demoralizujący zawód...

. . . .

Dalej tak być nie może i być nie powinno. Nauka języka ojczystego i historji ojczystej literatury musi być zreformowana i uporządkowana. Dyscyplina ta musi stać się konkretną, dokładnie materjalnie określoną, mającą cel jasny i prowadzącą do wyników zupełnie wyraźnie postawionych, zupełnie pewnych. Najważniejszy przedmiot szkoły nie może zależeć od większej lub mniejszej umiejętności nauczyciela w prowadzeniu z klasą dyskusji przy lekturze, nie może padać ofiarą szeregu lekcyj, z których w umyśle ucznia, wskutek nieokreśloności i chaotyczności, nic nie pozostaje. Trzeba położyć kres nieuctwu w dziedzinie języka polskiego i w dziedzinie literatury i kultury polskiej w naszej szkole, nieuctwu, płynącemu z wadli-

wie sformułowanego programu i z błędnie a nieskutecznie stosowanych metod.

Nauczyciel języka polskiego musi wiedzieć, że ma przez całą szkołę średnią utrzymywać w napięciu językową świadomość ucznia, że ma ją gruntować i pogłębiać, prowadząc odpowiednie ćwiczenia językowe, gramatyczne i stylistyczne przez wszystkie klasy. Musi on dalej wiedzieć, że ma dać poznać uczniom w ściśle określonym skrócie całokształt literatury ojczystej i wymagać dobrej znajomości tej literatury. Że ma zapoznać młodzież z całym ściśle wskazanym szeregiem twórców i z tak samo ściśle wskazanym szeregiem utworów, czytanych w domu, przerabianych w klasie w najistotniejszych fragmentach, z jak najmniejszem wdawaniem się w analizę, za to wyuczanych napamięć w urywkach najważniejszych. Że ma bacznie czuwać nad wynikami swej pracy, gdyż tylko przez te wyniki zdoła rozmiłować dzieci w literaturze i przepoić ich dusze kulturą rodzimą.

Z klasy IV i V należy niezwłocznie usunąć *Ogniem i mieczem*, *Grażynę*, *Pana Tadeusza* i *Iljadę*, jako lekturę podstawową i niemal wyłączną. Poza fragmentami o wiekuistem pięknie i trwałej wartości idejowej, dzieła te nie stanowią dziś materjału tak pedagogicznego, aby nim miesiącami karmić młode pokolenia. Dziś w Polsce wolnej i niepodległej, demokratycznej i obejmującej szereg narodowych mniejszości, utwory te są anachroniczne, nie mają nic wspólnego z zadaniami i celami współczesnego życia, w których atmosferze musi być chowana nasza młodzież.

W klasach tych należy zapoznać dzieci z utworami literatury najnowszej, dla niej dostępnemi w tym wieku, a nadto dać wypisy jak najbardziej pouczające i urozmaicone, jak najbardziej rozszerzające horyzonty myśli, wiedzy i uczuć młodzieży, poczucia estetycznego i dążeń idealnych.

Poloniści winni zastanowić się następnie, czy zamiast podawać młodzieży historję literatury w porządku chronologicznym, nie należy tego porządku odwrócić, przesuwając materjał literatury łacińskiej i złotego wieku na klasę VIII, romantyzm i jego epigonów oraz czasy stanisławowskie na klasę VII, a nowszą i współczesną literaturę w ustępach, utworach, i przedstawicielach dla tej młodzieży dostępnych, na klasę VI i częściowo V-tą. Czy taki porządek odwrócony byłby dobry, wobec braku doświadczenia w tej mierze — powiedzieć nie umiem. Wiadomo wszakże, że lektura złotego wieku i najdawniejsza, a nawet literatura stanisławowska przemawiać dziś mogą dopiero do dojrzalszego umysłu i że w kl. VI mogą wywoływać znużenie, jeśli nie nudę. Z drugiej strony trwające po dziś dzień robienie z trzech wieszczów, z nieznacznej zresztą liczby ich utworów, najistotniejszej części całej nauki literatury i wychowania w szkole dalej trwać nie może. Czcigodnego romantyzmu należy nauczyć młodzież dobrze i gruntownie, ale zupełnie zbyteczną jest rzeczą zaciekać się w nim analitycznie

lub to, co obrazuje bezpowrotnie dziś minione stosunki i czasy, czynić podstawą wychowania młodych pokoleń. Dziś romantyzm traktować już musimy jak „narodowego pamiątki kościoła", nie zaś jako ten chleb powszedni, którym karmiliśmy młodzież czasu niewoli. Natomiast materjałem szkolnym obowiązującym stać się muszą: Konopnicka i Kasprowicz, Żeromski i Reymont, Wyspiański, Staff i Norwid, Prus i Sienkiewicz, Sieroszewski i Orzeszkowa, cała zatem t. zw. lektura uzupełniająca, a poza nią w wyborze utwory najmłodszych współczesnych poetów, pisarzy i krytyków, traktowane równolegle przez wszystkie klasy od IV do VIII. Pozostaje przeciążenie. Rzecz prosta — trzeba go unikać. Ale czytać młodzież musi! Postawmy sobie pytanie, ilu uczniów kl. IV poprzestaje dziś na czytaniu *Ogniem i mieczem*, urywek za urywkiem w miarę, jak idą lekcje miesiącami, zamiast przeczytać utwór odrazu w ciągu paru dni, gdy się ta „lektura" zaczyna. Ilu uczniów nie postąpi tak samo z *Panem Tadeuszem*, *Grażyną* i t. d. Jeżeli jednak młodzież pochłania te i inne utwory w ciągu paru dni, to trzeba tylko opanować jej czytelnictwo, zmusić ją do utrwalenia w głowie treści tych utworów zaraz po przeczytaniu i zwrócić jej uwagę na lekcjach na najistotniejsze momenty, fragmenty, postaci oraz ideje utworów. Przy dobrej organizacji pracy kilka lekcyj wystarczy na utwór choćby najdłuższy. Nauczyciel musi tylko dokładnie sprawdzić, czy cała klasa utwór opanowała, czy stał się on jej własnością. W ten sposób młodzież może przeczytać, poznać i rozsmakować się w sporej liczbie utworów już w klasie IV i V nietylko bez znudzenia i znużenia, lecz z dużą korzyścią i przyjemnością, z obudzeniem zamiłowania i do lektury i do literatury.

W ten sposób pozna uczeń w szkole gmach ojczystej kultury, nasiąknie jej ideami i jej pięknem. Dziś poznaje gmach ten przeważnie poza szkołą. Rzeczą szkoły jest kierować tem naturalnem dążeniem młodzieży do poznania, to dążenie wychowawczo zużytkowywać. Nie wtedy bowiem wychowujemy młodzież, gdy ją ktoś po mentorsku „wdraża, wprowadza, czy zaprawia", gdy jej coś „wpaja i szczepi", lecz wówczas, gdy ona wrażenia chłonie, gdy czytane utwory ją porywają, unoszą, zachwycają. Łatwo uczniowi wówczas te utwory opanować, treść ich sobie przyswoić, ideje i istotne wartości pod należytym kierunkiem uświadomić, a twórców nauczyć się rozumieć i wielbić. Niech więc to jedno pamięta nauczyciel polonista, że kończący szkołę średnią uczeń polski musi mieć należyte pojęcie o całokształcie literatury ojczystej, musi dostatecznie nasiąknąć duchem ojczystej kultury.

Edmund Chodak.

Kształcenie i rozwijanie słownika językowego w szkole powszechnej.

Pracę nad kształceniem i rozwijaniem słownika uczniów należy rozpoczynać już od pierwszych dni nauki szkolnej, w czasie której zamiana słów dziecka na słowa dorosłego powinna następować stopniowo i pod wyraźnym kierunkiem nauczyciela.

Do szkół powszechnych, zwłaszcza w miastach, napływają dzieci z różnych warstw społecznych i zawodów, często z różnych miejsc i okolic — nic więc dziwnego, że słowniki językowe ich są różnorodne, bo zawierają w sobie odbicia rozmaitych środowisk. Te często bardzo jaskrawe różnice słownikowe początkowo nie przeszkadzają zbytnio dzieciom we wzajemnem rozumieniu się, albowiem posługują się one mową ruchów, gestów i mimiki (mowa mimiczno-somatyczna) i mową głosową, z działaniem związaną (mowa czynna), a nie odczuwają jeszcze większej potrzeby prowadzenia rozmów czysto słownych, abstrakcyjnych, w których naogół do wieku 11—12 lat gorzej się rozumieją (synkretyzm inteligencji werbalnej). Już w pierwszym roku nauczania w danej klasie kształtuje się w tem małem społeczeństwie uczniów język wspólny, złożony ze słów przez wszystkie prawie dzieci używanych, obejmujących nazwy najniezbędniejszych przedmiotów, czynności podstawowych życia codziennego, pewnych właściwości oraz wyrazów służących do określenia stosunków i zależności między niemi. Słowa te tworzą słownik czynny, złożony z tych wyrazów, które stale w mowie uczniów danej klasy występują. Nauczyciel więc początkowo musi zwracać baczną uwagę na właściwe używanie i poprawne wymawianie wyrazów słownika czynnego, stosując jako ćwiczenia głównie wypracowania ustne, jak kształtowanie krótkich wypowiedzi, rozmowy i sprawozdania na podstawie pracy, spostrzeżeń i przeżyć uczniów.

Nauczyciele amerykańscy podjęli już liczne próby opracowania takich słowników czynnych dla pierwszych czterech roczników nauczania (np. prace *Bureau of Publication, Teachers College, 1921—1928)*, obejmujących najwyżej do 1200 wyrazów, przyczem rocznie nowych słów, uczniom nieznanych, wprowadza się niezbyt wiele (około 60). Słowniki te, często różne dla różnych prowincyj i środowisk socjalnych, oddają nauczycielom nieocenione usługi, pozwalając im świadomie kierować 'pracą kształcenia i rozwijania słownika językowego swych uczniów.

Nauczyciel powinien poznać słownik uczniów danej klasy, aby móc zwalczać i tępić wyrazy, zanieczyszczające język, a będące naleciałością

ulicy, gwar społecznych (uczniowska, robotnia i t. d.) i środowisk niekulturalnych oraz ćwiczyć w swobodnem i łatwem operowaniu materjałem wyrazowym, który stanowi właściwy słownik danej klasy jako środowiska socjalnego, złożony z wyrazów, wyróżniających się w ich języku stopniem rozpowszechnienia, używalności, korzyści i zainteresowań. Jednocześnie z kształceniem takiego słownika nauczyciel powinien go rozwijać początkowo nie przez wprowadzanie nowych, nieznanych uczniom słów, lecz przez zasilanie go temi wyrazami, które są uczniom znane i przez nich rozumiane, ale rzadko używane, tworzące t. zw. słownik bierny; zwiększanie więc zasobów wyrazowych słownika czynnego powinno się odbywać przedewszystkiem kosztem biernego.

Następnie w skład leksykonu danej klasy musi wejść również i część wyrazów, występujących w stosowanych podręcznikach i czytanych powiastkach czy książkach; wykaz owych wyrazów nauczyciel powinien sobie uprzednio przygotować, pomnąc, że ilość ich nie może być zbyt wielka i że o wyborze wyrazów decydować musi ich używalność, rozpowszechnienie, korzyść i zainteresowanie. Nauczyciel ciągle ma pamiętać o tem, że nie chodzi tu o nagromadzenie mnóstwa wyrazów, ale łatwe i swobodne posługiwanie się niemi. Zbyt duża ilość wprowadzonych słów do leksykonu dziecka przyczynia się do zaciemnienia ich znaczeń i do nieodpowiedniego stosowania wyrazów w mowie.

Do czwartego roku początkowego nauczania włącznie nauczyciel na podstawie powyższych wskazań powinien świadomie dążyć do kształcenia i rozwijania słownika dziecka drogą stosowania odpowiednich ćwiczeń ustnych i pisemnych. W tym zakresie nauczania starannie unikać trzeba przyswajania sobie przez uczniów słów zbędnych i mało używanych; wprowadzone zaś wyrazy muszą być silnie związane z konkretnością, z otoczeniem, a nie z abstrakcją oraz podawane w znaczeniu właściwem, a nie przenośnem. Wyrazy małowartościowe, czysto słowne i o znaczeniu przenośni, w słowniku dziecka w wieku do 11—12 lat zbyt małą jeszcze odgrywają rolę, stając się balastem, hamującym normalne rozwijanie się mowy, uzależnione od potrzeb współżycia socjalnego i rozwoju umysłowego, oraz utrudniającym łatwe wysłowienie się z powodu nadmiaru znanych słów i nieumiejętności posługiwania się niemi. Nauczyciel więc, przygotowując jakąś czytankę, czy rozmowę na temat oglądanego przedmiotu, zgóry powinien przemyśleć, jakie wyrazy warto wprowadzić do czynnego leksykonu dziecka, a których unikać należy; mówiąc np. o kolei żelaznej, nie trzeba zaznajamiać dzieci z wyrażeniami technicznemi i specjalnemi i robić z tego popisów, ale wprowadzić świadomie tylko te nazwy przedmiotów i odpowiednie wyrazy, które w świetle rozpowszechnienia, korzyści i zainteresowań ucznia zasługują na wyróżnienie. Jednocześnie od pierwszej klasy szkoły powszechnej należy zwracać baczną uwagę

na gesty, ruchy i mimikę uczniów, które są przejawem pewnej uspołecznionej mowy, zastępującej mowę głosową. Tę mowę mimiczno-somatyczną należy stopniowo przekształcać na mowę głosową, umiejętnie wprowadzając wyrazy zastępcze. Jeśli jednakże gest, ruch i mimika występują jednocześnie z wyrazem, uwypuklając jego treść znaczeniową, a nie w zastępstwie brakujących słów, to będzie to objawem naturalnym, który pielęgnować należy jako pewne stadjum gestykulacji zewnętrznej. Przy racjonalnym rozwoju i kształceniu słownika, przejdzie w gestykulację głosową, przejawiającą się w mowie w postaci intonacji, pauzowania, silniejszych akcentów, wzdłużania lub skracania samogłosek i t. d.

Słowo, związane z pewną gestykulacją, tak zewnętrzną (ruchową), jak i głosową, nabiera cech konkretności, dającej złudzenie rzeczywistości. Dzięki temu łatwiej zostaje przez uczniów w wieku pierwszych czterech lat początkowego nauczania przyswojone jako nie abstrakcyjne, ale związane z działaniem, łatwiej skupiające na sobie uwagę uczniów (ześrodkowanie) i prędzej wskutek tego przez naśladowanie przedostające się do ich czynnego słownika.

Dopiero od 5-go roku nauczania, gdy już uczniowie sami mogą prowadzić między sobą rozmowy czysto słowne i wzajemnie się rozumieć, *zaczyna* się świadome wprowadzanie przez nauczyciela do czynnego ich słownika i wyrazów abstrakcyjnych, jednakże w sposób bardzo oględny i w zależności od istotnych potrzeb i korzyści i przy bacznem zwracaniu uwagi na wprawianie uczniów we właściwe ich używanie w wypowiedziach (ustnych i pisanych). Od tego poziomu nauczania rozpoczyna się zestawianie wyrazów bliskoznacznych, zastępowanie pewnych wyrazów wyrazami podobnemi, świadome dobieranie wyrazów, używanie wyrazów w znaczeniu przenośni i porównań, uwzględnianie doboru wyrazów pod względem odpowiednich wartości uczuciowych i t. d. i t. d.

Występujące w czynnych leksykonach dzieci wszelkie prowincjonalizmy lub wyrazy o małej użyteczności i korzyści należy świadomie spychać do ich słownika biernego. Tamże osadzą się wszelkie nabytki wyrazowe o charakterze zbędnego balastu, podlegając częściowemu zapomnieniu.

Podawanie w podręcznikach szkoły powszechnej wyrazów obcych, słabo uspołecznionych, archaizmów, prowincjonalizmów i t. d., które we współczesnem życiu językowem mało są używane, uważam za niewskazane, a nawet za szkodliwe dla racjonalnego rozwijania i kształcenia słownika językowego. Szkoła powszechna nie może stawiać sobie za cel wyrabiania wprawy w swych uczniach ani w posługiwaniu się językiem naukowym (abstrakcyjnym), ani artystycznym (estetyczno-intuicyjnym, subjektywnym), celem jej bowiem jest wytworzenie w uczniach umiejętności poprawnego, właściwego i łatwego posługiwania się językiem potocznym (społecznym), językiem życia codziennego.

Juljusz Saloni.

Ortografja w szkole.

Ortografja polska w ostatnich latach czterdziestu przeszła bardzo burzliwe dzieje. Począwszy od uchwał Akademji Umiejętności z r. 1891 panuje w pisowni polskiej nieopisany chaos i prawie zupełna samowola; toczy się zażarta walka między zwolennikami t. zw. ortografji „akademickiej" i „warszawskiej", której rezultatem jest, że zaczyna każdy pisać, jak mu się podoba. Pierwszy kompromis unifikacyjny nastąpił dnia 15 lutego 1917 roku na Komisji Językowej Akad. Umiej., który uzyskał zatwierdzenie Akademji dnia 17 tegoż miesiąca. Uchwały ogłosili dwaj uczeni: prof. J. Łoś i S. Szober. „W ten sposób spór o pisownię został — trzeba mieć nadzieję — *na długie lata* skończony" — konkludował prof. Szober w swej broszurze [1]).

Aliści nie minął rok, gdy sprawa ortografji weszła znów na porządek dzienny obrad Akademji Umiejętności. Wywołały to nowe protesty niektórych uczonych, literatów i społeczeństwa przeciw uchwałom z r. 1917. Zwołano nowy zjazd z udziałem przedstawicieli towarzystw naukowych, który ustalił ogólne zasady ortograficzne w r. 1918. Wykonanie tych zasad w szczegółach powierzyła Akademja prof. Uniwersytetu Krakowskiego J. Łosiowi, jednemu z najbardziej zasłużonych językoznawców w Polsce.

Niedługo potem, wykonując uchwałę, wydał *prof. Łoś* dwa dzieła: jedno podstawowe, zawierające zasady pisowni, p. t. Pisownia polska ustalona — i drugie, tak dziś popularne, p. t. Zasady ortografji polskiej i słownik ortograficzny według zasad Akademji Umiejętności [2]). Podręcznik ten zyskał bez trudności aprobatę Ministerstwa W. R. i O. P., stał się więc obowiązującym przedewszystkiem dla szkolnictwa polskiego. I w nim leży częściowo początek tragedji, która stopniowo przybiera coraz to bardziej katastrofalne rozmiary, prowadząc coraz to wyraźniej do powszechnego zaniku kultury pisma w Polsce.

Przyczyny tego zjawiska staną się jasne, skoro stwierdzimy fakty, towarzyszące wydawaniu podstawowego podręcznika.

1. Prof Łoś zmieniał interpretację szczegółów w różnych wydaniach podręcznika skutkiem tego, że zasady Akademji Um. i uchwały Komisji Językowej niezawsze były dość jasne. Sam prof. Łoś pisze w przed-

[1]) Stanisław Szober: Pisownia polska, jej historja, uzasadnienie i prawidła. Warszawa 1917. Str. 30.

[2]) Wyd. Książnica Atlas. Lwów—Warszawa 1920.

mowie do drugiego wydania: „W drugiem wydaniu usunięto dostrzeżone „omyłki" (czyżby całe dzielenie wyrazów?) wydania pierwszego... i uwzględniono w miarę możności życzenia, wyrażone przez niektórych (?) przedstawicieli świata nauczycielskiego listownie lub w druku". A jeszcze w przedmowie do trzeciego wydania czytamy: „W omówieniu zasad ortografji zaszła tylko ta zmiana, że do uchwały Akademji w sprawie używania wielkich i małych liter w zakresie nazw geograficznych przybył tu nowy komentarz (i nowe wykonanie np.: wyd. I *Arja*, wyd. III *arja*) wyjaśniający, co należy rozumieć pod (!) nazwą własną (pisze się przez (!) dużą literą), a co jest nazwą „naukową" czyli terminem geograficznym (pisze się przez (!) literę małą). Również dodano małe objaśnienia do przepisu o używaniu kropki po cyfrze".— Weźmy jako przykład tych zmian dzielenie wyrazów w wyd. I i IV; znajdujemy: wyd. I: *wie-czny*, wyd. IV: *wiecz-ny*; wyd. I: *wi-dmo*, wyd. IV: *wid-mo*; wyd. I: *wstę-pny*, wyd. IV: *wstęp-ny*.

2. Niektóre uchwały Akademji Umiejętności jako też Komisji Językowej rozstrzygały sprawy wątpliwe szczegółowo, w innych wypadkach zostawiały piszącym dość dużą swobodę. Prof. Łoś, pisząc podręcznik, tak pojął swój obowiązek kodyfikatora:

„Ta swoboda jest kłopotem dla układających słowniki ortograficzne; tu w każdym przypadku trzeba wątpliwości rozstrzygnąć, bo trudno zostawić swobodę dzieciom, dopiero uczącym się pisać: szkoła żąda rozstrzygnięcia każdej wątpliwości, nie dziw przeto, że w tych wypadkach jeden słownik rozstrzyga ją tak, inny inaczej. Ultra posse nemo obligatur" (Przedmowa do wyd. II).

Te dwa fakty przyczyniły się ogromnie do utrudnienia nauczania pisowni polskiej.

Ad 1. Pisownia jest sprawą praktyczną, przeznaczoną dla szerokich mas. Prawodawcą ich jest „Łoś", albowiem tak każą władze, tem bardziej, że świadomość ich nie dosięga samych źródeł, w których prawo powstaje. Fakt zmian, przeprowadzonych w różnych wydaniach, zezwala na stosowanie się do nich według wolnego wyboru; co jest błędem według wydania IV, może nim nie być według wydania pierwszego i naodwrót; w ten sposób częściowym sprawcą nieporozumień staje się ten, kto miał pisownię unifikować; trudno żądać, aby każdy zwykły śmiertelnik piszący, czy uczeń, a nawet i nauczyciel kupował każde wydanie Łosia tak, jak one idą w kolejnym porządku i przeprowadzał w słowniku studja nad zmianami, przez autora wprowadzonemi (wyd. I *wahnięcie*, wyd. IV: *wahnięcie* albo *wachnięcie?* ale wyd. I i II: *wahanie*).

Ad 2. Jeżeli fakt, przytoczony w punkcie 1 wprowadził pewien chaos w pisownię polską, to jednak niebezpieczeństwo jego nie było tak wielkie skutkiem wymierania wydań książki. Ale punkt 2 chaos ten utrzymuje i doprowadza do rozmiarów katastrofalnych. Rozpatrzmy jego konsekwencje.

Nie wiem, jak wyobrażała sobie Akademja Umiejętności w praktyce stosowaną swobodę *rozstrzygania pewnych wątpliwości według poczucia językowego piszących;* należałoby jednak przypuszczać, że przewidywała w pewnych wypadkach pisanie dowolne, nie widząc w tem żadnej szkody dla polskiego „pisarstwa". Tymczasem słownik ortograficzny w największej liczbie tych wypadków rozstrzyga sposób pisania kategorycznie. Poczucie językowe piszącego zastąpiono więc poczuciem językoznawcy, uczonego, a tem samem odjęto prawo rozstrzygania, a nawet zastanawiania się (bo jest ono bezpłodne), natomiast wysunięto prawo bezwzględne: słownik. Tymczasem poczucie językowe piszącego (o ile myśli o tem, *jak* pisać) niejednokrotnie kłóci się z poczuciem językowem uczonego autora; np. dla prof. Łosia *po południu* w takiej pisowni jest rzeczą niewątpliwą (patrz Słownik wyd. IV, 151) dla mnie natomiast przedstawia dwie możliwości: *o godzinie trzeciej po południu (po czem?)* i *przyjdź do mnie popołudniu (kiedy?).* Możliwe, że jest to niesłuszne, ale ja nie wiem, dlaczego. Ogólna tendencja, opierająca się na poczuciu językowem mas dotyczy np. pisania: *kiedy niekiedy* osobno, a *gdzieniegdzie* razem choćby z tego powodu, że w języku polskim używamy wyrazu *niekiedy*, ale nie używamy nigdy *niegdzie.* Prof. Łoś każe nam pisać: *gdzie niegdzie.* Czytelnicy zdają sobie sprawę, że w zakresie pisania łącznego i rozłącznego takich przykładów można dostarczyć bardzo wiele.

Jeszcze jest gorzej, gdy niedoskonałe „poczucie" laika wykrywa niezgodność w tem samem wydaniu w rozstrzygnięciach samego autora, dotyczących, przynajmniej pozornie, zagadnień tej samej kategorji. Obserwujemy np. u Łosia szeregi wyrażeń przysłówkowych, ale zróżnicowanych w pisowni bardzo subtelnie: *co chwila, co miesiąc, co noc*, ale *codzień; zpańska*, ale *z chłopska; co bądź, kto bądź,* choć to przecież takie same zaimki nieokreślne i znaczeniowo i składniowo w d z i s i e j s z e j polszczyźnie, jak *cokolwiek* lub *ktokolwiek.*

Spróbujmy teraz zestawić rozstrzygnięcia prof. Łosia z zasadami Akademji Umiejętności i uchwałami Komisji Językowej — (wyd. IV, str. 46 i nn), a dojdziemy do przeświadczenia, które doprowadzi nas do zupełnej zatraty wiary we własne siły.

A w szkole? W szkole dla rozmaitych poziomów nauczania zatwierdzone zostały właśnie rozmaite systemy. Dziecko „mechanizuje" pisanie na podręcznikach S z o b e r a, dla poziomu średniego zalecony jest P a s s e n d o r f e r, dla poziomu wyższego Ł o ś. Kto zadał sobie trud porównania tych trzech choćby podręczników, łacno przekona się, że warstwicowanie nauczania ortografji polega w wielu wypadkach na negacji dotychczas opanowanego „materjału". W nielepszej sytuacji znajduje się i nauczyciel: Nauczyciel szkoły powszechnej uczy w niższych oddziałach według S z o b e r a, w wyższych według P a s s e n d o r f e r a, a sam

ma obowiązek pisać według Łosia, — nauczyciel szkoły średniej musi wiedzieć, co dzieci umieją według Szobera, w klasach niższych „uczy" używać Passendorfera (to tania książka), a w klasach wyższych każe pisać według Łosia. Ostatecznie niema innej rady, jak tylko siadać i uczyć się rozstrzygnięć różnych autorów napamięć, inaczej bowiem z chaosem poradzić sobie niesposób.

Tutaj wreszcie miejsce najwłaściwsze do zastanowienia się nad pytaniem: Czy słuszna jest zasada, że słownik ortograficzny musi, że ma obowiązek rozstrzygać w każdym wypadku każdą wątpliwość. Prof. Łoś uzasadnia:„ trudno zostawić swobodę dzieciom, dopiero uczącym się pisać". Otóż, prawdopodobnie prof. Łoś nie zdawał sobie sprawy, kto może posługiwać się jego słownikiem, nie uświadamiał sobie, jak różne są stopnie opanowywania sprawności pisania, że wreszcie ze względów pedagogicznych pozostawienie swobody rozstrzygania na podstawie rozważania rozumowego może mieć w kształceniu młodzieży nieskończenie donioślejsze znaczenie, niż mechaniczna wskazówka: *pisz tak, a nie inaczej*. Słownik ortograficzny, rozstrzygający w myśl wysokiego poczucia językowego autora, do którego nie dorasta przeciętny *kto bądź*, wszystkie wątpliwości pisowniane, ma w sobie coś z kształcenia na sposób chiński, w którym ten jest mądrzejszy, kto więcej słów (u nas według Łosia) napisać bez błędu (?) się wyuczył. My, nauczyciele, uczymy się jeszcze ciągle pisać od lat dwunastu i — powiedzmy szczerze — jeszcze ciągle zaglądamy do Łosia, bo „kto wie, jak on to lub owo rozstrzygnął". Nasi uczniowie kształcą się normalnie lat 12, nim dojdą do matury i mają potrafić to, czego my nie możemy w tym samym czasie dokonać, czego nie dokonał nawet świat uczonych specjalistów. Czy nie wygląda to paradoksalnie?

I tu dochodzi do głosu czynnik najważniejszy, zapoznany dotychczas, czynnik psychologiczny. Cóż dziwnego, że wszystkich uczniów i nauczycieli ogarnia zniechęcenie do ortografji, że się poddaje w wątpliwość rozstrzygnięcia, że opanowuje wszystkich uczucie bezradności. *Poprostu* Polak przekonuje się, że *po próżnicy* próbował pisać *poprawnie po polsku*, woli więc *poomacku* robić błędy (według ....).

Zło najgroźniejsze dla nauczania — zdaniem mojem — zawarte jest w rozumowaniu: „Ortografji polskiej współczesnej, takiej, jaką obowiązani jesteśmy stosować w praktyce, wyuczyć się *nie można*, więc lepiej wogóle się nie wysilać". Zaczyna się pisanie dla siebie, dla nauczyciela historji i innych przedmiotów jak bądź, byle zbyć; tylko w pisaniu dla nauczyciela polonisty (bo „on się na ortografji rozumie") próbują uczniowie pisać ostrożnie, posługując się nb. Łosiem. Metoda ta jednak wtedy po największej części zawodzi — zaczynają się zjawiać błędy elementarne w coraz większej ilości i wreszcie w wypracowania klas najwyższych wkracza twardym krokiem anarchja ortograficzna.

Nauczyciel języka polskiego, narażony na zarzuty innych specjalistów (każdy czytelnik, jak i wizytator, zauważa przedewszystkiem błędy ortograficzne jako bijące najsilniej w oczy, choć nie są one najważniejsze) wpycha przemocą w ręce młodzieży Łosia, bo jakże zaczynać uczyć pisać *ryż* (rysz) czy *pójdź* (pujdź) w klasie ósmej! Rozpoczyna się stosowanie terroru jako środków wychowawczo-kształcących w sprawie dla młodzieży głęboko obojętnej; jakie mogą być wyniki takiej „pracy", tego wyjaśniać nie trzeba.

Zawiłe, nieoparte na jasnej prostej zasadzie i zbyt szczegółowe przepisy ortograficzne wytwarzają zanik wogóle kultury pisownianej. Następstwo takie przyczyn i skutków jest nieuchronne.

Sprawa ortografji polskiej staje się podobno znowu aktualna. My, od warsztatu szkolnego, stwierdzamy, że w każdym razie dojrzała do przeprowadzenia rewizji.

Rewizja ta zdążać powinna w kierunku uproszczenia pisowni do granic jak najdalszych:

1. Z czterech zasad, na których opiera się pisownia: fonetycznej, morfologicznej, historyczno-etymologicznej i historyczno-zwyczajowej upraszczanie winno skierować się ku możliwie najdalszemu (choć nie skrajnemu) *sfonetyzowaniu* pisowni. Z wszelkich innych zasad winno na rzecz fonetyki odpaść wszystko, co stanowi nieistotny, a przedewszystkiem pamięciowy balast.

2. Winno ustanowić się zasady jasne i proste, pozbawione paragrafów wyjątkowych; również nie należy wchodzić w za daleko idące szczegóły.

3. W wypadkach obojętnych i drugorzędnych słowniki ortograficzne winny podawać rozstrzygnięcia alternatywne, pozostawiając rozstrzygnięcie poczuciu językowemu piszącego.

Uproszczenie takie będzie zarazem przystosowaniem ortografji do potrzeb ogółu piszącego, będzie jej upraktycznieniem. Według zasad Łosia IV Polska, nawet inteligentna, pisać ortograficznie, nigdy nie będzie.

Wykazując trudności „materjału ortograficznego", nie chcę twierdzić, że w nim tylko leży wina nieortograficznych bazgrot naszej młodzieży szkolnej. Przeciwnie. Już teraz stwierdzić muszę, że i w nauczaniu tego przedmiotu popełniamy wiele ciężkich błędów metodycznych. Bijmy się w piersi. Ortografji, szczególnie w początkach, źle uczymy.[1])

---

[1]) W czasie druku tego numeru zjawił się w Języku Polskim (XVI 1) artykuł prof. Nitscha: *O poprawę przepisów ortograficznych.* Dowiadujemy się z niego o zamierzonych reformach ortografji, uchwalonych przez Komisję Językową dn. 24. I. 1931, a odnoszących się do przenoszenia części wyrazów i pisania łącznie lub rozdzielnie. Ta połowiczna reforma sprawy ortografji nie rozwiązuje; wprowadzona obecnie w życie wywoła chyba jeszcze większy chaos na nowe lat dziesiątki.

Karol Klein.

Nauka języka polskiego w szkołach zawodowych.

Rozprawianie o polonistyce w szkole zawodowej wydać się może sprawą mało ważną, uboczną, przesuniętą poza teren właściwej pracy, istotnych zadań czy nawet ideologji szkolnictwa zawodowego. Zarówno społeczeństwo jak i czynniki rządowe żądają od wychowanków takiej szkoły — obok spełniania postulatów kultury towarzyskiej, handlowej, narodowej czy wogóle ludzkiej — przedewszystkiem doskonałej umiejętności zawodowej, solidnej w pracy przetwórczej i odtwórczej a oryginalnej w wysiłkach samodzielnych. Są to wymagania bezwzględnie słuszne, konieczne, zwłaszcza w obliczu aktualnych „napięć kierunkowych" w społeczeństwie, gdy „wyścig pracy" jest dewizą naczelną, a branie rekordów w tym wyścigu kwestją nieraz bytu nietylko jednostek, ale i całych odłamów społecznych.

A w tej wielkiej i chwalebnej trosce o piękny rozkwit szkolenia zawodowego przeoczono — może chwilowo tylko — przedmiot ani nie usprawniający ręki ślusarza, ani nie wysubtelniający smaku krawczyni lub hafciarki, pominięto w odważaniu ciężaru przedmiotów t. zw. oficjalnie naukę języka polskiego, a de facto naukę języka polskiego i literatury polskiej. Trzeba bowiem stwierdzić odrazu, że, jak dotąd, przedmiot ten mimo wszystko, mimo że uczymy go w Polsce jako przedmiotu państwowego i narodowego, że przedmiot ten jest pozostawiony raczej inicjatywie indywidualnej polonistów i kierownictwa szkół poszczególnych, i że, jak dotąd, sfery, określające i zakreślające programy naukowe, nie ustaliły wartościowego wskaźnika, wolnego od chybionej w tym wypadku tradycji, jak, a zwłaszcza, czego należy uczyć na lekcji języka polskiego w szkole zawodowej.

Gdy chodzi o naukę o języku polskim w ściślejszem znaczeniu — to nie ulega żadnej wątpliwości, że podobnie jak w każdej innej szkole polskiej, zadaniem nauki jest — w najogólniejszem sformułowaniu — wyszkolenie młodzieży w poprawnem, biegłem, umiejętnem władaniu językiem polskim w słowie i piśmie. Można co najwyżej spierać się o metodę, czy, idąc po linji dawnej praktyki, wykładać gramatykę normatywną, czy też, wy-

zwalając w uczniach przedewszystkiem aktywność, wyprowadzać i ustalać wiedzę językową na podłożu obserwowanych i badanych faktów językowych [1]), jakkolwiek wynik tego sporu jest już dzisiaj przesądzony wobec ogólnych tendencyj w nauczaniu, sprzyjających raczej metodzie drugiej. [2])

Bezporównania trudniejszą i mniej wyjaśnioną jest sytuacja polonisty przy nauczaniu literatury polskiej. Zagadnienie metody schodzi tym razem na plan dalszy, ponieważ poza heurezę w szkole zawodowej posunąć się nie można, a nawet i nie należy. Rozpowszechniający się obecnie u nas pracowniany system daltoński nie ma do szkoły zawodowej dostępu już choćby z tego powodu, że przeważna część godzin lekcyjnych musi być wypełniona nauką ściśle zawodową. Nie leży zresztą w intencjach szkół tego typu oswajanie przyszłych rękodzielników czy przemysłowców z samodzielną pracą krytyczno-literacką. Nie wyklucza to, rzecz prosta, opieki nad poszczególnymi uczniami, obdarzonymi niewątpliwem uzdolnieniem literackiem i ochotą do samodzielnych wysiłków. [3])

Nie z wątpliwości zatem co do wyboru czy stosowania metody wywodzi się trudność przy nauczaniu literatury. Źródło leży gdzie indziej, w samym przedmiocie, w programie nauki, w różnych i niezawsze szczęśliwych montowaniach materjału naukowego. Wglądnijmy na próbę do programu szkół zawodowych żeńskich.

Cel nauki jest następująco określony: ,,Uczennice szkoły zawodowej winny z niej wynieść gruntowną znajomość współczesnego języka polskiego oraz biegłe władanie nim w słowie i piśmie. Nauka oparta jest na czytaniu utworów literackich, które mają kształcić uczennice estetycznie i moralnie i dla tego celu winny być należycie wyzyskane. Ze względu na szczupły wymiar czasu zbyteczne są w szkole zawodowej roztrząsania n. p. historycznych zjawisk językowych albo zbyt szczegółowe klasyfikacje, tak samo jak głębokie wnikanie w zagadnienia historyczno-literackie lub kompozycyjne.'' W dalszym ciągu zaś jest podana lista utworów, przeznaczonych do czytania.

---

[1]) Por. dr. Z. Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Lwów — Warszawa 1920.

[2]) Jako przykład metody por. Zenon Klemensiewicz: Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjum. Lwów—Warszawa 1926.

Trzeba dodać, że nauczanie języka polskiego w szkołach zawodowych nawet stopnia średniego przeważnie należy zacząć prawie od początków, ponieważ wstępująca do nich młodzież wynosi ze szkół powszechnych niezawsze dostateczną znajomość przedmiotu. Tak przynajmniej rzecz się przedstawia na znanym mi terenie szkolnym — we Lwowie.

[3]) Brak funduszów, dający się odczuć zwłaszcza w szkołach prywatnych, jest obecnie tak powszechną i decydującą przeszkodą w zakładaniu należycie wyposażonych i urządzonych pracowni szkolnych, że niema powodu o tem wspominać specjalnie w odniesieniu do szkół zawodowych.

Spotykamy na niej następujące nazwiska: Sofokles, Corneille, Moljer, Szekspir, Skarga, Kochanowski, Niemcewicz, Karpiński, Krasicki, Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Asnyk, Fredro, Prus, Orzeszkowa, Sienkiewicz, Reymont, Żeromski i inni.

A teraz warto zestawić ten cel i ten program z należytem, jak sądzę, pojmowaniem ideologji szkoły zawodowej. Zadaniem jej jest nietylko wykształcić rzetelnych, biegłych pracowników-specjalistów, nietylko zaznajomić uczniów z nowemi metodami pracy, z nowemi zdobyczami technicznemi, ale w równej mierze powinna ona dążyć do urobienia należytej postawy ucznia wobec pracy, do stworzenia dla nowych metod i zdobyczy techniki nowego duchowego człowieka. Z ucznia szkoły zawodowej powinien urastać człowiek współczesny albo raczej uwspółcześniony, t. zn. człowiek, umiejący w odpowiednim zakresie uzgodnić swój wysiłek indywidualny z rytmem życia zbiorowego, z jakością, tempem, nastrojem aktualnej kultury materjalno-duchowej. [1]) W razie przeciwnym praca rąk jest tylko czynnością sprawnych kończyn skomplikowanej maszyny ludzkiej. Konieczną jest dzisiaj rzeczą, by wizja wytworu pracy była celem, zdobywanym nietylko siłą i rutyną mięśni, ale i świadomością, że pracą stwarzamy nowe dobra kulturalne, w które wniknąć może drobny choćby okruch ducha współczesności.

Wolno zaś chyba mówić o stwarzaniu nowego człowieka duchowego przy nauce literatury, jeśli się zważy fascynujący wpływ, wywierany na młodzież przez słowa piękne, poetyckie, o zdobywczej ekspresji uczuciowej. Urocze fikcje literackie padają przecież na glebę, przeoraną silnemi tęsknotami, pożądaniem, niewiarą, i pragnącą spełnienia marzeń, nasycenia głodu wrażeń.

Przytoczony program pod tym kątem widzenia chybia celu, a jeśli miał odpowiadać innym wymaganiom i innym poglądom — to zarówno wymagania te i poglądy jak i sam program proszą się o daleko idącą korekturę. Główną wadą tego programu jest zbyt częste i zbyt pochopne galwanizowanie zwłok, nieraz bardzo dostojnych, ale na dzisiaj pozbawionych znaczenia wychowawczego, kult przeżytków martwych na teraz lub na zawsze, propagowanie bezinteresownego piękna i pewnej kategorji wzruszeń estetycznych, pozostających w jaskrawej niezgodzie z światem ludzi pracy. Trzeba sobie raz nareszcie powiedzieć, nie bacząc na chwalców czasu minionego, że w szkole zawodowej trudno zgodzić się na niepedagogiczne, intelektualnie i uczuciowo niedopuszczalne przeskoki z atmosfery przeżyć, rodzących się przy nauce zawodu, w świat n. p. asocjalnego często, nieproduktywnego romantyzmu, że niepodobna kształcić młodzieży rękodziel-

---

[1]) Por. mój artykuł „Kilka uwag o programie nauki w szkole zawodowej żeńskiej" w tygodniku „Głos Prawdy" nr. 254 z 15 VII. 1928.

niczej na utworach, polecanych przez program nauki, na kazaniach Skargi, „Powrocie posła“ Niemcewicza, na lirykach Karpińskiego, psalmach Krasińskiego czy wreszcie na rozprawie „O klasyczności i romantyczności“ autora „Wiesława“.[1]) Program taki realizuje ideę szkoły dla szkoły, a nie szkoły dla życia i w konsekwencji musi doprowadzić do banalnego podziału życia ludzkiego na „poezję“, t. j. literaturę, pozbawioną w świecie rzeczywistym odpowiedników, i na „prozę“, t. j. pracę fizyczną, nieupiększoną blaskami wyobraźni poetyckiej. A czy obie te dziedziny naprawdę muszą nawzajem się wykluczać? Zdaje się, że nie.

Program należyty powinien właśnie pojednać „poezję“ z „prozą“, powinien wygnać ze szkoły zaduch grobów choćby królewskich i otworzyć szeroko okna na nowy świat pracy polskiej, nową rzeczywistość, powstającą wśród skrzętnych zabiegów dzisiejszego pokolenia. Do programu nauki języka polskiego powinien wejść całokształt zagadnień pracy w bardzo rozległem ujęciu beletrystycznem i popularno-naukowem, po nich zaś poszłyby inne, należące do szerzej uwzględnionego środowiska, w którem człowiek poza pracą przebywa, nie zatracając równocześnie łączności z ośrodkiem swego życia. Można tu wymienić kwestje techniki, przemysłu, handlu, wynalazków, spólnoty społecznej, etyki społecznej i t. d.

Realizację tak pojętego programu utrudnia w znacznej mierze brak odpowiedniego podręcznika dla szkół zawodowych. Istniejące dotąd, jak n.p. Gallego *Przy pracy*, Grotowskiej i Radlińskiej *Książka o życiu i pracy* (na razie tom I), Grzegorzewskiego *Czytanki polskie dla szkół handlowych i innych szkół zawodowych*, szwankują — mimo wybitnych nieraz zalet — pod niejednym względem (okrawywanie całości beletrystycznych, niewystarczalność treściowa urywków poetyckich, zbyt wysoki poziom artykułów naukowych, czasem nawet kiepska polszczyzna). Aż do pojawienia się podręcznika, odpowiadającego wymogom, idei, ustrojowi szkoły zawodowej, możnaby konstruować program według pewnych wytycznych, wyławiając z różnych publikacyj całości stosowne. Obok trzech książek, wymienionych poprzednio, wchodziłyby w rachubę cztery tomy Balickiego i Maykowskiego *Kraj lat dziecinnych*, *Będziem Polakami*, *Miej serce*, *Mówią wieki*, bardzo cenne i pożyteczne również w szkole zawodowej. Z okresów literatury polskiej zasługiwałby na specjalne rozpatrzenie pozytywizm. Okresy inne należałoby potraktować ogólniej, w sposób, wystarczający do stworzenia zgrubsza naszkicowanego obrazu literatury polskiej. Znowu jednak przy zwracaniu uwagi na pewne utwory literatury dawniejszej trzebaby się kierować koniecznością utrzymania — w granicach możliwych — związku literatury

[1]) Istniejący program próbowałem oświetlić krytycznie przy innej sposobności w art. „Nauka literatury w szkole zawodowej żeńskiej“ (Przegląd Społeczny, maj 1928) oraz „Nauka literatury w szkole średniej“ (Głos Literacki, listopad 1929).

z temi przejawami życia, jakie do dzisiaj nie straciły na świeżości i dostępnym dla młodzieży uroku. W każdym razie retrospekcja powinna być oddana na usługi naczelnemu postulatowi wychowawczemu, przedstawieniu w możliwie najpełniejszych i najbogatszych barwach obrazu współczesności, widzianej i zdobywanej przez człowieka pracy. Z literatury najnowszej niejedną pozycję dorzuciłby Kaden-Bandrowski, Sieroszewski, Dąbrowska, Nałkowska, Szelburg i i.

Ugrupowanie wybranych ustępów i dzieł większych przyjęłoby za podstawę układ koncentryczny, skupiający powiązane wspólnym motywem zasadniczym utwory przy pewnym ośrodku tematowym. Niejednokrotnie trzebaby wyjść poza granice literatury pięknej i roztaczać przed młodzieżą szerokie horyzonty kultury materjalnej i duchowej czasów minionych i nowych. Pomocne przy tem być mogą takie książki jak Hartleba i Galwika *Kultura Polski*, Łozińskiego *Życie polskie w dawnych wiekach*, tom IV i przygotowywany do druku tom V podręcznika Balickiego i Maykowskiego.[1]) Osią zaś, dokoła której uszeregowałyby się utwory beletrystyczne i rozprawy, mogłyby być takie zagadnienia jak szkoła i życie młodzieży, nauka i praca zawodowa, technika, jej historja i najnowsze zdobycze, sylwetki wybitnych odkrywców i wynalazców, przemysł i handel, podróże dawniej i dziś, powstanie i rozwój poszczególnych przedmiotów użytkowych i narzędzi, instytucyj i urządzeń społecznych, osiedli ludzkich, dzieje książki jako wartości duchowej i wytworu rąk ludzkich z uwzględnieniem introligatorstwa artystycznego i t. d.

Na przykładzie konkretnym wyglądałoby rozwinięcie jednego z punktów programu w ten sposób:

O miastach.

1. Jak powstały miasta. Grzegorzewski, str. 137—140.
2. Miasto średniowieczne. Balicki-Maykowski, tom I, str. 238—243.
3. Jeden dzień w dawnem mieście. Grzegorzewski, str. 146—149.
4. Cechy i życie cechowe w średniowieczu. Grzegorzewski, str. 141—146.
5. Cechy krakowskie. Balicki-Maykowski, tom IV, str. 237—242.
6. Ludzie wsi i miasta. Grotowska-Radlińska, str. 160—162.
7. Miasto przyszłości. Balicki-Maykowski, tom III, str. 101—106.
8. Informacja o literaturze urbanistycznej polskiej i obcej.

---

[1]) Warto zaznaczyć, że doskonałe źródło pomocnicze znaleźć można w niektórych wydawnictwach niemieckich, dostarczających świetnego materjału do lekcyj poglądowych (N. p. P. Brandt: *Kunst und Arbeit*, Leipzig; *Deutscher Kulturatlas* Lüdtkego i Mackensena Berlin-Leipzig; A. Schirmann: *Mensch und Gesellschaft, ein soziologischer Atlas*, Stuttgart).

9. Reymonta „Ziemia obiecana" (ewentualnie jako referat ucznia).
10. Katowice — Królewska Huta. Grotowska-Radlińska, str. 147—153.

Poza tem, jeśli pozwalają na to warunki lokalne, zasób pomocy naukowych, poziom i zainteresowania klasy:

11. W porozumieniu z nauczycielem historji zarys dziejów miasta, w którem znajduje się dana szkoła, z włączeniem utworów z miastem tem związanych;
12. Zwiedzenie zabytków historycznych miasta i nowoczesnych urządzeń technicznych (wspólnie z nauczycielami historji i technologji, materjałoznawstwa i t. p.);
13. Wprowadzenie materjału ilustracyjnego, n. p. pokaz planu wielkiego miasta (Berlina, New Yorku) oraz obrazów lub fotografij, przedstawiających charakterystyczne budowle z wieków minionych i z czasów najnowszych;
14. Zwięzły komentarz, wyjaśniający n. p. istotę stylu tumów gotyckich (lektura rozprawki „Architektura romańska i gotycka") w tomie IV. Balickiego-Maykowskiego, str. 248—259, ewent. odczytanie odnośnych ustępów z „Żywych kamieni" Berenta), zwrócenie uwagi na swoistą architekturę „drapaczy chmur", wskazanie dwóch różnych typów kultury miejskiej, i t. d.

Ułożony w ten sposób program uwzględnia zarówno zagadnienia, leżące na granicy osobistego życia ucznia, co potęguje ich żywotność, jak i inne dezyderaty współczesnego nauczania w formie koncentracji czy regjonalizmu. Trzeba też zaznaczyć, że do tak ujętego tematu ustnych pogadanek nietrudno dołączyć odpowiednie wypracowania pisemne i rysunkowe, wynikające z zainteresowań ucznia, a zatem zgodne z postulatem budzenia w młodzieży ochoty do pisania, potrzeby wypowiedzi, samodzielności.

Recenzje i sprawozdania

Zygmunt Łempicki: *Polska i polskość w nauczaniu polskiego.* Kraków 1930, str. 29. Nakł. Krakowskiej Spółki Wydawniczej.

W dzisiejszem nauczaniu języka ojczystego tkwi jakiś tragiczny błąd, który sprawia, iż nauczyciel nie może porozumieć się z uczniem, a czasem i z samym sobą. Kult sportu, zmaterjalizowanie powojenne, zmierzch romantyzmu nie tłumaczą tego stanu rzeczy dostatecznie. Literatura traci grunt pod nogami, obojętnieje dla nas i nie pociąga młodzieży — dlatego, iż splątane i chaotyczne życie współczesne, które musimy jako Europejczycy pod grozą utraty cywilizacji europejskiej, a jako Polacy pod grozą utraty państwa naszego kształtować świadomie, wymaga od nas nadmiernie wiele sił i pracy. Ten niepokój i te niezwykłe zadania, przed współczesnością stojące, wyczuwa równie dobrze nauczyciel, jeśli jest żywym człowiekiem, jak i uczeń. Być może jednak, iż nie w tem tkwi tragedja, iż znaczna większość utworów staropolskiej literatury jest dla nas obojętna, a romantycznej — niezrozumiała, że i jedna, i druga wymaga takiej kultury historycznej, której się w szkole nie osiąga, ale w tem, iż nawet utwory, które powinny zająć, porwać i rozwinąć duszę, przechodzą bez echa. Szukając wytłumaczenia tego stanu rzeczy, odnajdujemy jedną tylko przyczynę główną: dzieje się tak dlatego, iż stosujemy wobec tych dzieł zabójczą metodę, wyłącznie literacką. Najgłębsze zaś i najbardziej wartościowe utwory naszej literatury wyrastały z przeżywania społecznych i metafizycznych zagadnień. I dlatego zrozumieć je można tylko w oparciu stałem i konsekwentnem o pozaliteracką płaszczyznę. Omawianie np. mickiewiczowskiego „Składu zasad", pisanego dla tworzonego we Włoszech legjonu — miałoby głębokie znaczenie, gdyby trafiało do umysłów, ćwiczonych w rozwiązywaniu zagadnień społecznych; podobnie „Lalka" lub „Ludzie bezdomni" są lekturą martwą i głuchą dla kogoś, kto o zagadnieniach społeczno-moralnych dowiaduje się tylko okolicznościowo, z okazji tych właśnie powieści. Podobnych przykładów możnaby przytoczyć bardzo wiele. Zagadnienie istoty i zadań polonistyki w szkole musi być przemyślane i przetworzone do głębi, odważnie i bez kompromisów. Żadne wynalazki w zakresie metody, żadna akrobatyka dydaktyczna, żadne zabiegi aktualizacyjne i żadne wogóle środki nic nam nie pomogą, jeśli się lękliwie uchylimy od pracy nad zupełnie zasadniczą przebudową.

Odczyt prof. Z. Łempickiego *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, wygłoszony na II ogólno-polskim zjeździe polonistów, i wydany jako oddzielna broszura, jest właśnie poświęcony analizie tego, czem nie jest, a czem być powinna polonistyka.

Prof. Łempicki w swych świetnych wywodach dąży przedewszystkiem do obalenia dotychczasowego schematu ograniczającego nauczanie polskiego do języka i lektury. Stwierdza, iż „to jest właśnie najnieodpowiedniejsze, że cały szereg obja-

wów kultury duchowej... traktuje się u nas wyłącznie sub specie komentarza do literatury, okazyjnie przy lekturze (str. 19). Polonistyka natomiast, w zgodzie z charakterem nowoczesnej filologji i pedagogiki, powinna objąć cały obszar kultury polskiej i dążyć do tego, by stać się nauką ,,o polskim rozwoju duchowym w jego głównych i zasadniczych rysach z uwzględnieniem środków artystycznego wyrazu... nauką o polskości, o psychologji polskiego człowieka, o polskiem patrzeniu, myśleniu, czuciu i kształtowaniu, powinna stawiać sobie jako cel: ,,zrozumienie dzisiejszego życia narodu i przygotowanie do niego. Zgodnie z tym programem szkicuje autor w zwięzłych, ale wnikliwych uwagach, sposób uwzględniania zagadnień języka, ludowości, sztuki, społeczeństwa, życia umysłowego, charakteru narodowego i t. d. Rozdział zaś trzeci, omawiający narodowe i państwowe postulaty wobec polonistyki jest niewątpliwie — z pośród wszystkiego, co na ten temat pisano — najlepszem ujęciem tej aktualnej dziś sprawy.

Cały projekt ,,rozbudowy nauki polskiego" spotkać się jednak może z zarzutem nierealności: tak wielkie bowiem zadania i cele wysunięto. Istotnie, zapewne niejeden z uczestników zjazdu, słuchając w natłoczonej i dusznej sali, wywodów prelegenta, miał wrażenie, iż roztoczone przed nim perspektywy są wprawdzie imponujące, ale nieosiągalne, a niejeden z bardziej sumiennych nauczycieli, czyniąc przegląd swej wiedzy, stwierdzał w przygnębieniu, iż postawionym przed polonistą zadaniom nie sprosta. Gdy czyta się te same słowa w druku, niepokój i powątpienia słabną. Wprawdzie nie zmniejsza się zakres projektowanej reformy — ale odnajdujemy i w sobie, i w szkole mocniejsze oparcie. Przedewszystkiem rozumiemy, iż chodzi tu o ,,Polskę i polskość" nietylko w nauczaniu polskiego — ale w całem nauczaniu szkolnem. *Nauka o Polsce i polskości nie może być* — czytamy na str. 16 — *jeszcze jednym przedmiotem nauczania obok innych, lecz musi być ośrodkiem kształcenia, jak nią była w szkole humanistycznej starego typu t. zw. filologja klasyczna.* Słowa te, lepiej niż zbyt ciasny w stosunku do wywodów autora tytuł rozprawy, oddają podstawowe założenie i płynące z niego wyniki. Zresztą i reformy zagraniczne pouczają nas o tem, iż wszędzie wzmaga się prąd, domagający się wzmocnienia kultury narodowej w programach szkół wszystkich typów, oraz uczynienia z niej wyłącznej podstawy kształcenia w jednym z typów szkolnych (obok klasycznego i przyrodniczego). W tej też zasadniczej płaszczyźnie, obejmującej całe szkolnictwo polskie, jego ducha i ustrój, należy rozpatrywać zagadnienie Polski i polskości w nauczaniu. Sprawa zaś podziału tej pracy między przedmioty jest odrębną kwestją. I tu dopiero może się nasunąć pytanie: które postulaty, zawarte w rozprawie prof. Łempickiego, powinny być realizowane przez polonistę, a które — jak to sam autor mimochodem zaznacza — przez inne przedmioty nauki szkolnej. Być może, iż okazałoby się wówczas, iż polonistyce przypadłaby w udziale mniejsza część do wykonania, podczas gdy większa należałaby się historji, lub może innym jeszcze przedmiotom.

W zakończeniu swej rozprawy zwraca wreszcie uwagę prof. Łempicki na trudności, związane z wykonaniem naszkicowanego planu. Jedne z nich tkwią w samym rdzeniu sprawy: nauczanie musi i powinno wyjść obronną ręką z niebezpieczeństw historyzmu i aktualizmu (sprawa właśnie dyskutowana w ,,Poloniście"), szowinizmu i kosmopolityzmu, entuzjazmu i hiperkrytycyzmu i między lub ponad temi antynomjami odnaleźć drogę ,,której celem ma być wykształcenie Polaka, rozbudowa i umocnienie Polski". Inne trudności związane są z organizacją uniwersytetów; polonistyce szkolnej dostarczają one bowiem specjalistów bądź w zakresie języka, bądź w dziedzinie historyczno-literackiej; potrzebne zaś byłyby ,,katedry filologji polskiej w tem szerszem znaczeniu, *katedry, któreby dawały pewien pogląd na całość*

i wgląd w głębię życia polskiego. Problem ten ma zresztą znaczenie jeszcze szersze: im bardziej specjalizuje się nauka, tem wyraźniej ujawnia się fakt, iż przedmioty nauki szkolnej mają i mieć muszą charakter syntetyzujący różne dyscypliny naukowe (np. przyroda, nauka o Polsce i t. d.), a w związku z tem uniwersytet, który ma zaspakajać potrzeby badawcze i wykonywać twórczą pracę poznawczą — nie może podołać zadaniom kształcenia nauczycieli, zadaniom, wymagającym innej organizacji i innego nastawienia.

Rozprawka prof. Łempickiego nie powinna przejść bez echa. Powinna się stać punktem wyjścia zasadniczej dyskusji w sprawie celów i treści polonistyki. Czego bowiem wciąż jeszcze oczekujemy?

B. Suchodolski.

J. Balicki i St. Maykowski. *Kraj lat dziecinnych. Będziem Polakami. Miej serce.*
(Pierwszy drugi i trzeci rok nauczania w szk. średn. ogólnokształcących).
Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
R. 1927, 1928, 1930

Wypisy pp. Balickiego i Maykowskiego są próbą przełamania wszechwładnie panującego szablonu. Próbą ciekawą i godną szczegółowego zbadania, choćby z tego względu, że po raz pierwszy od wielu lat spotykamy się z głęboko przemyślaną i konsekwentnie realizowaną koncepcją. Ale właśnie dlatego wypisy te muszą podzielić los wszystkich zamierzeń oryginalnych i nowych; muszą spotkać się nietylko z entuzjazmem, lecz i z krytyką. Niewątpliwie podjęta przez autorów praca poprzedzona była gruntownem przestudjowaniem zagadnienia, długoletniemi doświadczeniami. Wskazuje na to wewnętrzna logika układu. Niema w nim przypadkowości. Dlatego też powszechne uznanie, z jakiem spotkały się wypisy, było zasłużone. Tem niemniej, chociaż uznaję wartość pracy p. Balickiego i Maykowskiego, chciałbym obecnie wysunąć kilka zasadniczych zastrzeżeń, dotyczących zarówno założeń, jak ich realizacji. Sądzę, że ocena poniższa, acz bardzo subjektywna, dorzuci może coś niecoś do rozważań na temat wypisów wogóle, a może przyczyni się do wszczęcia zasadniczej dyskusji w tej sprawie.

Omawiane wypisy składają się powiększej części z utworów pisanych specjalnie dla dzieci przez najwybitniejszych pisarzy. Wychodzono z założenia, że nie będzie nieszczęścia, jeżeli dzieci w niższem gimnazjum nie zapoznają się z fragmentami bardziej znanych utworów z literatury pięknej, jeżeli nie posłyszą nazwisk nawet bardziej znanych autorów dawniejszych. Chodzi przecież o to, aby nauczyły się czytać, rozumieć słowo, współczuć i współdziałać z tym olbrzymim wysiłkiem poetyckiego natchnienia, którego dziełem jest również tworzenie nowych ujęć świata, wszystko i wszystkich spajającej kultury. Zerwano z wykrawaniem fragmentów z większych, tradycyjnie nieraz z pokolenia na pokolenie przekazywanych całości. Zazwyczaj bowiem takie fragmenty, nieoparte o tok rozwijającej się akcji, zatracały swą wyrazistość a nieraz i sens. Tutaj przemawia współczesność wyrazami, specjalnie w tym celu wybranemi. Postulat całkowicie słuszny, zwłaszcza w czasach obecnych. Najszlachetniejsze nawet idee nie znajdują wśród młodzieży oddźwięku, jeśli formułowane są zapomocą znaków, nie będących już dzisiaj w obiegu. Tęsknota za nowym bliskim nam wszystkim wyrazem dnia powszedniego ogarnia szkołę i młodzież. Proszę porównać dyskusję w wyższych klasach gimn. choćby

nad utworem romantycznym z dyskusją nad książką współczesną, poruszającą jakieś aktualne zagadnienia społeczne czy psychologiczne. Decydować dzisiaj nie może przy doborze lektury jedynie jej wartość literacka. Być może, w niektórych utworach dawniejszych jest większy artyzm — we współczesnych książkach jest bliższa nam rzeczywistość. Tam są częstokroć płomienne idee, ale tu problemy niepokojące nas dzisiaj, domagające się natychmiastowych rozwiązań.

I dlatego też, nie znajdując w programach szkolnych wyrazu współczesnego życia, zmuszeni jesteśmy patrzeć na rosnący wciąż przedział między zainteresowaniami uczniów, a tem, co się im mówi, co się z nimi czyta. Rzeczywistość każe zapomnieć o szklanych harmonikach i muzyce sfer, a wsłuchać się w przyśpieszony rytm zwykłej ludzkiej pracy, tworzącej mały może w obliczu bezmiarów, a jakże wielki dla naszego ziemskiego życia świat. W książkach Balickiego i Maykowskiego mamy próbę kształtowania umysłów i serc przez ludzi, którzy ten poszukiwany przez życie nowy wyraz tworzą, nadając nazwę temu, co wokoło powstaje.

Zbadajmy więc, czy ci wszyscy współcześni pisarze weszli w świat dziecka z poczuciem wagi tego, co mówią, i ze zrozumieniem, że dziecko wprowadzać trzeba już nietylko w teraźniejszość, lecz i w przyszłość. Czy, stając na progu krainy, w której płynie ,,wierna rzeka" dzieciństwa, potrafili przypomnieć sobie porzuconą już dawno, tajemniczą, ,,gujsztwacką" mowę.

II. Rozważania szczegółowe.

A. Kraj lat dziecinnych.

Opowiadania i wiersze zgrupowane są w następujących cyklach: *Do książki, Gdy dnia ubywa, Leci liście z drzewa, Hej kolęda, kolęda, Pod śniegiem, Podkuj buty, Topnieje, W promieniach słońca, Wiwat maj, Dowidzenia szkoło.*

Przytoczyłem tytuły, gdyż wskazują one na zasadę układu czytanek. Opowiadania stanowią całość, rozwijającą się w czasie, opartą o przeżycia dziecka w najbliższem mu środowisku: domu i szkole. Poszczególne cykle rozpoczynają się wierszem, tłumaczącym ich nastrój, stanowiącym jakby ,,motto" ogniw, wyodrębnionych z całości układu. Wiersze te w porównaniu do prozy — są naogół słabsze, choć może w stosunku do następnych części wybijają się tu ponad przeciętny poziom. Wyróżniają się zwłaszcza wiersze Iłłakowiczówny ,,List ze wsi" i Staffa ,,W lesie". Choć bowiem są w niektórych miejscach zbyt trudne, posiadają zdecydowany artystyczny wyraz. Dobry jest również wiersz Wierzyńskiego ,,Na wakacje", dzięki swej niewymuszonej prostocie. Wiersze wyżej wymienione posiadają przedewszystkiem tę wartość, że autorowie nie zatracają swej indywidualności pisarskiej. Rzecz dość rzadka w wypisach. Niekiedy ma się wrażenie, że pisarze, nawet wybitni, czują się źle w nowej roli — autorów dla dzieci, wskutek czego tworzą rzeczy nie odpowiadające ich normalnemu i typowemu ujęciu. Powstają w ten sposób utwory z jednej strony nieco sztuczne, chłodne przez swą retoryczność, z drugiej strony fałszywe przez nienaturalną prostotę. Charakterystycznym a zarazem jaskrawym przykładem takiego fałszu w ujęciu jest wiersz ,,Pieśń o szkole". Przy dzisiejszej technice wierszowania razić musi każdego taka np. zwrotka:

Powiem wam wszystkim od początku
O waszej chlebem wonnej ziemi,
O Wandzie, smutnem tem dziewczątku,
O Piastach, z włosy złocistemi.

Humor, naogół dość rzadki gość w wypisach, reprezentowany jest tutaj przez szereg wierszy jak np. ,,Gołoledź" Makuszyńskiego, i ,,Śnieg", Maykowskiego, dość swobodnych i prostych, artystycznie nieco słabszych. Jeżeli chodzi o to, jakie

wartości wychowawcze chcą autorowie wypisów podkreślić, jaką postawę wobec świata zamierzają w dziecku wyrobić, poznać możemy już z jednego z początkowych opowiadań: „Pierwszy dzień nauki", Marji Dąbrowskiej. Czytamy w niem: „Nauczycielka, która pieśnią zespoliła tak mądrze serca dziewczynek, weszła w jaskrawą smugę blasku. I sama cała złota, zaczęła pisać na złotej od słońca tablicy: „*Nikt nikomu na świecie nie jest obcy*".

W zdaniu podkreślonem tutaj zawiera się już wyraźna koncepcja wychowawcza. Idea głęboka i piękna. I ona, jako założenie podstawowe, nadaje całym wypisom wysokiej miary wartość etyczną.

Zasadniczemi tematami, jak to już wspomniałem, są przeżycia w szkole i w domu. (Przyczem z ich treści wynika, że liczono się przedewszystkiem z dziećmi inteligencji. Nadaje to całości specjalny charakter, do którego jeszcze nieraz wypadnie mi powracać). Przeżycia te stanowią jakby podstawę. Z niej dopiero od czasu do czasu czynimy wypady w świat przyrody i w świat przeszłości. Teraźniejszość i najbliższy okres dziejowy reprezentowane są właściwie przez dwa opowiadania: Baśka i Orlęta. Wskutek tego przeżycia dziecka w najbliższem jego otoczeniu izolowane są od nurtu współczesności, zawisają w próżni. Brak szerszego uwzględnienia konkretnych zdarzeń z życia współczesnego, o których przecież dziecko niejednokrotnie słyszy, i dążeń przenikających to życie, z któremi się spotyka, wpływa na obniżenie wartości wychowawczych wypisów i sprawia, że piękna idea Dąbrowskiej, realizowana w innych czytankach poza czasem historycznym i przestrzenią, nie uwypukla się dość wyraźnie, nie budzi należytego rezonansu.

Brak uwspółcześnienia przeżyć daje się zauważyć również w tematach przygodowych. Tematów tych jest zresztą za mało. Przygodowość, odpowiednio zabarwiona, jest pierwszorzędnym motywem wychowawczym. Żeby jednak mogła kształcić bohaterską postawę wobec świata, musi być oparta o konkretne tło, musi znajdować swój wyraz we współczesnej dziecku rzeczywistości. Wprowadzanie dziecka w świat bohaterskiej codzienności winno zacząć się dość wcześnie. W szkole średniej, podobnie jak w powszechnej, decydującym winien być postulat kierunkowej zgodności wychowania i dążeń, charakteryzujących teraźniejszość.

Zbliżenie do codzienności niekoniecznie musi się dokonać na drodze zracjonalizowania treści. Może być uskutecznione również w kategorjach egzotyki czy fantazji. Próby tego rodzaju spotykamy już w literaturze dla młodszych dzieci. Dla dzieci starszych zagadnienie to może być łatwiej jeszcze rozwiązane. Mamy wprawdzie w wypisach parę opowiadań z życia warstw pracujących, ale opowiadania te nie przedstawiają życia od strony przekształcania świata przez wysiłek pracującego człowieka.

W rezultacie w książce tej wznosi się ciągle jeszcze mur, odgradzający dziecko „inteligencji" od dziecka wsi czy dziecka „ulicy". Uczyniono nazbyt mało, by połączyć te światy przez zrozumienie czy odczucie, że praca równa wszystkich. I gdyby nie parę szczegółów, nie domyślilibyśmy się, że książka powstaje w okresie przebudowy świata, w epoce, w której powstają nowe siły i rodzi się nowy człowiek. I w tem leży największy błąd wypisów. Nowe miały być słowa, niestety ich treść nie odpowiada wadze współczesności.

B. Będziem Polakami.

O ile w pierwszej części punktem wyjścia było najbliższe otoczenie i przeżycia z niem związane, rozwijające się w układzie czasowym, o tyle tutaj rozszerzono skalę doświadczeń, grupując opowiadania według schematu przestrzennego. Stąd też statyczny naogół charakter drugiej części zamiast dynamicznego układu Kraju lat dziecinnych.

Książce Będziem Polakami, jak zresztą wszystkim częściom wypisów należy przyznać, że budowana jest według wyraźnego planu, rozwijanego konsekwentnie. Dlatego też krytyce może podlegać jedynie samo założenie i droga, na której zostało zrealizowane. Ziemie poszczególne ujęte są w przekroju historycznym. Poprzez obrazy z przeszłości przechodzi się do chwili obecnej. Dla pełniejszej charakterystyki wprowadza się również i folklor. W opowiadaniach bardzo wyraźnie występuje pierwiastek opisowości i refleksji, dlatego też książka ta może być nieco za trudna dla dzieci z drugiej klasy. Poznawany świat niezawsze odpowiada ich naturalnym zainteresowaniom. Pewnej obcości tematu nie złagodzono przytem swobodą narracji. Zbyt wyraźny dydaktyczny pierwiastek tłumi naturalną żywość i bezpośredniość reakcji na świat.

Motyw przygody występuje w tej części jeszcze rzadziej niż poprzednio, choć tak łatwo możnaby go wyzyskać w wędrówce po kraju. Odczuwa się również brak głębszego ujęcia przyrody, oświetlenia jej tajemnic od strony zachodzących w niej procesów biologicznych.

Jeżeli chodzi o wartości wychowawcze, to są one tutaj wyraźniejsze, niż w Kraju lat dziecinnych. Zwracają zwłaszcza uwagę opowiadania Goetla i Kadena w cyklu o Śląsku. Naogół jednak książka przypomina wycieczkę krajoznawczą, odbywającą się w zbyt pośpiesznem tempie. Wskutek tego brak jest i tutaj wyraźnej, społecznej koncepcji życia. Należy przedewszystkiem żałować, że nie spróbowano zanalizować zagadnienia wsi i miasta, wskutek czego zrozumienie struktury kraju nie opiera się na dostatecznie jasnych podstawach. W związku z tem należy dodać, że w książce panuje, prawdopodobnie przypadkowa, pewnego rodzaju wstydliwość wobec współczesnych wypadków historycznych i historycznych postaci. Wspomniano tylko o dwu osobach — o Paderewskim i ks. Skorupce. Poza tem może się uczniowi zdawać, że zarówno z poszczególnemi częściami Polski jak i z całym krajem nie wiążą się żadne nazwiska. Możnaby jeszcze zrozumieć tę bezimienność, gdyby chociaż podkreślono znaczenie pracy nieznanych bohaterów dnia codziennego. Ale i tego w dostateczny sposób nie uwzględniono.

III. Miej serce.

W trzeciej części wypisów autorzy pragnęli stosunek dziecka do świata rozbudować na utrwalonych poprzednio podstawach: domu i kraju. Rozbudowa ta idzie w dwóch kierunkach. W kierunku przestrzennego rozszerzenia zakresu wiadomości na cały świat oraz w kierunku pogłębienia nabytej już wiedzy o otoczeniu i nowego jej oświetlenia. Założeniem się staje współczucie i miłość dla tego wszystkiego, co w świecie istnieje. Miłość jako zasadniczy warunek współżycia ludzi między sobą. Dziecko ma, poznawszy swój kraj, poczuć się jego obywatelem, a jednocześnie obywatelem świata, Polakiem i człowiekiem.

Rozbudzanie świadomości narodowej w oparciu o ideał braterstwa ludów wytwarza w rezultacie specjalny stosunek do życia politycznego i tych procesów, które w niem zachodzą. Uniknięto bardzo szczęśliwie tych momentów, które na gruncie fałszywie pojętej narodowości doprowadzają do powstawania w świadomości dziecka zalążków nienawiści. Z książki zniknął wyraz wróg, przemawia do nas człowiek na różnych pracujący terenach i w różnych żyjący czasach. Człowiek pracą i miłością budujący świat.

W objaśnieniach, dodanych do omawianej obecnie części wypisów, czytamy następujące uwagi:

„Jeszcze jednak wszystkie narody normują wzajemne stosunki wedle zasady „My wśród obcych" i jeszcze stara zasada: „Si vis pacem, para bellum" nie przestała i nie przestaje być mądrością ludów. Czy może być inaczej i czy będzie kiedyś inaczej? Może Królestwo Boże na ziemi jest mrzonką poetów i filozofów-polityków, może jest istotnie utopją tylko. Ale w tem marzeniu kryją się bezcenne skarby ideowe, wiodące ku najszlachetniejszym porywom humanitaryzmu. Dlatego też ostatniego, najwyższego tonu nie mogło w książce zabraknąć. Cykl „Przyjdź Królestwo Twoje" jest w niej zapewne najmniej realny ze wszystkich, jak samotna wieża wybiega ku cichym błękitom. Mieści w sobie jednak tyle pierwiastków wychowawczych, iż ze względu na nie musiał się tu znaleźć. W nim wszakże najpełniej i najgłębiej mogła i powinna się była rozwinąć idea przewodnia całości. On najbardziej nabrzmiały jest przykazaniem: „Miej serce".

Tak pojęte rozwiązanie stosunku dziecka do świata każe nam wyrazić autorom wypisów słowa szczerego uznania, że odważyli się w czasach dzisiejszych ów motyw solidarności i braterstwa wszystkich narodów podnieść do godności motywu zasadniczego i naczelnego. Hasło pierwszej książki wypisów „Nikt nikomu na świecie nie jest obcy" znalazło w tomie „Miej serce" swój najpełniejszy wyraz.

I tutaj jednak nasuwa się jedno dość zasadnicze zastrzeżenie. Wadą prawie wszystkich dzisiejszych usiłowań wychowawczych w pracy szkolnej jest to, że nie są one dostatecznie jasno określone w czasie i w przestrzeni. H u m a n i t a r n e t ę s k n o t y, n i e o p a r t e n a k o n k r e t n y c h z d a r z e n i a c h i p r z e ż y c i a c h, m o g ą m i e ć w a r t o ś ć j a k o i d e e z a p ł a d n i a j ą c e t y l k o w t e d y, j e ż e l i d a n a j e d n o s t k a, k t ó r a s i ę z n i e m i s p o t y k a, p o s i a d a j u ż d o s t a t e c z n i e w i e l k i z a p a s d o ś w i a d c z e ń, u m o ż l i w i a j ą c y z a j ę c i e o k r e ś l o n e j p o s t a w y w o b e c ś w i a t a. Jeżeli jednak postawa ta dopiero się tworzy, mówić muszą przedewszystkiem konkretne fakty. Dziecko wprowadzamy nie w kraj tęsknoty choćby najpiękniejszy, lecz w kraj twardej, codziennej rzeczywistości. Należy zatem, oceniając wartość wychowawczą książki, stwierdzić, czy przemówiła w niej tęsknota czy rzeczywistość, pragnienia czy fakty. Tom „Miej serce" opiera się, jak to już zaznaczyłem, na częściach poprzednich. W częściach tych zabrakło jednak owych konkretnych zdarzeń. Powstałą w ten sposób lukę niezmiernie trudno było zapełnić. Przyznać trzeba, że w trzeciej części uczyniono w tym kierunku bardzo dużo. Zjawiające się tutaj zdarzenia nie zostały jednak powiązane ze sobą w dostatecznie spoisty system. Nie wyczuwa się, że są one rezultatem zdecydowanych procesów społecznych. Etyczne wartości życia opierają się nie na humanitaryzmie jednostek, lecz wynikają ze społecznych, gospodarczych i politycznych form życia. Są to wartości normowane nie przez indywidualne ujęcia świata, lecz wynikające z powszechnych dążeń.

Jeżeli tendencją współczesności jest rozbudowa wszystkich wartości na realnych podstawach pracy ludzkiej, pojętej jako zjawisko społeczne, to tego w poszczególnych opowiadaniach się nie wyczuwa. W książce mówią jednostki, słowa ich nie mają jednak ciężaru gatunkowego współczesności. A współczesność ta, sądzę, zupełnie wyraźnie narzuca nam schemat oddziaływania wychowawczego.

Jeżeli punktem wyjścia dla oddziaływania wychowawczego mają być przeżycia dziecka w domu, to jednak rodzina nie może być pojęta jako oderwana, całkowicie izolowana jednostka społeczna. Musi być określona z punktu widzenia przynależności do zbiorowiska. Rodzina, ujęta w kategorjach zależności społecznych, byłaby zatem pierwszem ogniwem w łańcuchu przeżyć dziecka, o które mamy się przy oddziaływaniu wychowawczem opierać. Decydującą w świecie współczesnym ma być

wartość pracy. A zatem pojęcie pracy musi być również podstawą tych treści, które wydobyć chcemy z życia dziecka w domu. Stosunek dziecka do rodziców wymaga zrozumienia tego, że ojciec i matka pracują i że codzienny ich wysiłek, jak każda praca, jest w genezie swej nieustannem przekształcaniem zastanej rzeczywistości, na rzeczywistość nową, coraz bardziej doskonałą. Praca ojca i matki wprowadzać winna jednocześnie do warsztatów tej pracy, zaś praca w takich czy innych warsztatach wymaga zharmonizowanego, solidarnego działania grupy. Występuje zatem nowe ogniwo oddziaływania wychowawczego: zbiorowość i jej praca. Poszczególne warsztaty nie są izolowane od siebie. Istnieje między niemi łatwo dający się określić związek, pozwalający nam przejść do poznania typowych środowisk: miasta i wsi. Analizując różne warsztaty pracy, dochodzimy jednocześnie do pojęcia t. zw. kultury materjalnej i duchowej i do określenia związków między niemi zachodzących. Związki te zachodzą przedewszystkiem w granicach jakiejś organicznej całości — a mianowicie państwa. W ten sposób następuje moment pierwszej syntezy. Państwo jako teren twórczej pracy społeczeństwa. W związku z określeniem struktury państwa powstaje szereg zagadnień; naczelnem zagadnieniem będzie określenie podstawy etycznej stosunku państwa do swych obywateli. I tutaj konsekwentnie rozwijane poczucie solidarności domaga się uwzględnienia pojęcia równości wobec państwa bez względu na przynależność narodową czy wyznaniową. Zanim wyjdziemy z hasłami braterstwa w świat — musimy wedle dewizy „Miej serce", określić nasz stosunek do wszystkich ludzi, żyjących wokoło nas, w jednem państwie.

Jeżeli za punkt wyjścia oddziaływania wychowawczego weźmiemy przeżycie dziecka w rodzinie, to jednocześnie możemy iść inną, obok wyżej podanej, drogą. Drogą, na której spotykanymi przechodniami byłyby same dzieci. Większość dzieci w świecie pracuje. Dziecko proletarjatu miejskiego czy wiejskiego samo reprezentuje już żywioł pracy, praca ta musi znaleźć oddźwięk w naszych systemach wychowawczych. W podręcznikach dla gimnazjów najwyższy już czas wyjść poza granice dziecka uprzywilejowanego. Solidarność, określana od strony przeżyć w domu — to solidarność rodziców i samych dzieci, występująca na tle konkretnych dążeń życia współczesnego.

Z chwilą pogłębienia pojęcia solidaryzmu w granicach państwa, na zasadzie naturalnych związków między państwami przechodzimy poprzez współdziałanie i współzależność narodów od siebie do pojęcia ludzkości.

Naturalną konsekwencją takiego układu jest unikanie sentymentalnego i wyłącznie emocjonalnego podejścia do świata. Obowiązywać nas musi w określaniu związków, zachodzących między ludźmi nie litość jednych dla drugich, ale radosne zrozumienie istoty bohaterstwa, tkwiącego w ciągłym, solidarnym wysiłku wszystkich ludzi, budujących w trudzie dnia powszedniego nowy świat.

Dr. Józef Zaremba.

Henryk Sienkiewicz: *Ogniem i mieczem.* Objaśnienia i przypisy. Opracował Adam Kaznowski. Wielka Bibljoteka Nr. 141. Warszawa 1930. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska".

Nareszcie doczekaliśmy się opracowania „Ogniem i mieczem". Jego wydaniem Wielka Bibljoteka dobrze przysłużyła się sprawom nauczania języka polskiego w naszych szkołach, albowiem powieść ta należy nietylko do najbardziej poczytnych dzieł samego Sienkiewicza, ale także i całej literatury polskiej. — Wprowadzenie „Ogniem i mieczem" do lektury obowiązującej szkół powszechnych i średnich spotęgowało jego znajomość, ale równocześnie wysunęło potrzebę opracowania w taki

sposób, by nawet w najdrobniejszych szczegółach stało się dostępne dla szerokiego ogółu. Potrzebie tej starali się zadość uczynić nietylko ludzie, pracujący nad przebogatym słownikiem sienkiewiczowskim (np. Ignacy Strycharski: *Słownik do trylogji;* Marceli Tarnowski: *Słownik wyrazów obcych*... spotykanych w „Ogniem i mieczem"), ale także i ci, którzy starali się wniknąć wogóle w stronę artystyczną dzieła (np. Tadeusz Czapczyński: *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem";* Z. Jętkiewiczowa i Z. Ślósarski: *Pytania i zadania do analizy „Ogniem i mieczem"* i i.). Wysiłki te, przeważnie jednostronne, różnym skutkiem wieńczone, nie czyniły całkowicie zadość potrzebom szkoły. Dopiero praca p. Adama Kaznowskiego zapełnia tę bardzo poważną i rumieniec wstydu wywołującą lukę.

Pracę swoją przeznaczył autor dla kl. IV i VIII szkół średnich, tak przynajmniej można wnosić z zestawionych „wzorów zagadnień do opracowania". Sądzę jednakże, że nie będzie ona nie na miejscu także w rękach młodzieży i nauczycieli szkół powszechnych, a nawet wszystkich tych, którzy czytają „Ogniem i mieczem". Przemawiałby za tem fakt, że p. K. objaśniał wyrazy nawet powszechnie zrozumiałe (np. *ustatkować się, klus, kniaź, kolaska, zafrasowany, talar, kufel, dokument, rozkulbaczyć, buława* i t. p.). Dla uczniów starszych jest to rzeczą zbyteczną. Jednak przyczyny tego jasne: autor tak chciał dzieło opracować, by niemal żadne słowo nie nastręczało trudności w zrozumieniu.

Objaśnienia wyrazów łacińskich, staropolskich, nazw geograficznych i t. p. (ułożono je oddzielnie dla każdego rozdziału i alfabetycznie) poza drobnemi wyjątkami naogół trafne i bardzo jasno formułowane. Ponieważ jednak książka przeznaczona jest także dla klas najwyższych, przeto gdzie niegdzie przydałyby się obszerniejsze omówienia. Tak np. objaśnienie (do rozdz. VII tomu I) średniowiecznej formuły prawnej (która zresztą długo w Polsce utrzymywała się) „cum boris, lasis, graniciebus et colonis" ze względu właśnie na swój charakter prawny wymagałoby obszerniejszego omówienia — tem więcej, że w „Panu Tadeuszu" mamy podobne jej brzmienie („cum gais, boris et graniciebus, kmetonibus, scultetis et omnibus rebus Et quibusdam aliis" — ks. VIII w. 733—5). — Rzeczy takich znalazłoby się więcej.

Przypisy dobrze zebrano; zgromadzono w nich głównie to, czego program szkół średnich wymaga (Szajnocha, Kubala i wielu in.). — Wiadomości o życiu i dziełach Sienkiewicza w miejscu, gdzie mowa o powstaniu „Ogniem i mieczem", należałoby rozszerzyć chociażby wymienieniem nazwisk tych autorów, na których Sienkiewicz opierał się (np. niemiecki powieściopisarz Ebers, Wacław Potocki, Samuel ze Skrzypny Twardowski, Jakób Michałowski, pamiętnikarze XVII w. i t. p.) — tem więcej, że przytoczone w pracy p. Kaznowskiego wyjątki z różnych dzieł wyczerpują zaledwie część materjału. — Rozdział, poświęcony kozaczyźnie, dobry; uzupełnieniem jego może być odpowiedni ustęp pod podobnym tytułem z używanych w szkole „Wypisów". Od tych rzeczy należałoby właściwie rozpocząć przerabianie „Ogniem i mieczem" w oddz. VII szkoły powszechnej i w kl. IV szkoły średniej. — Bardzo dobrze zrobił również p. Kaznowski, że dał większe wyjątki z „Dwóch lat dziejów naszych" Szajnochy, ponieważ dzieło to, prawie obowiązujące w szkole średniej, dawno jest już wyczerpane w handlu księgarskim.[1]) Przytoczone zaś i bardzo trafnie dobrane ustępy (o Chmielnickim i ks. Jeremim Wiśniowieckim) umożliwiają poznanie tego dzieła przynajmniej w tej nieznacznej części. — Przed wyjątkiem ze szkicu Kubali „Oblężenie Zbaraża" należało dać niektóre części z „Oblężenia Lwowa w r. 1648"

[1]) Czy Bibljoteka Polska nie winnaby zająć się nowem jego wydaniem?

tegoż autora dla zestawienia z IX rozdziałem II tomu „Ogniem i mieczem" (np. m. i. Kubala: „...*do kościoła weszła odważna szlachcianka, Katarzyna Słoniowska, i rzucając srebro od panien karmelitanek i swój własny majątek do nóg księcia Wiśniowieckiego, zaklęła go z płaczem wielkim na miłość ojczyzny, na Boga, na świętych patronów kraju, na wszystko najdroższe na świecie, aby stanął na czele wojska i ratował ojczyznę. — Rada wojenna umilkła na chwilę z zadziwienia, ale zaraz wzniosły się okrzyki radości i gromem 3.000 ust książę Wiśniowiecki hetmanem wielkim koronnym proklamowany został* i t. d. Sienkiewicz zaś: „...*niewiasta w żałobie zbliżyła się do ołtarza, i rzucając pod nogi księcia złote ozdoby i klejnoty, klęknęła przed nim i szlochając głośno, wołała: — Mienie ci nasze przynosim! życie oddajem w twe ręce... ratuj! ratuj! bo giniemy! — Na ten widok senatorowie, wojskowi, a za nimi całe tłumy zaryczały ogromnym płaczem — i był jeden głos w tym kościele: — Ratuj!"*). Podobnie również trzebaby przytoczyć parę wyjątków z *Bitwy pod Beresteczkiem.* Prawda, że część tego szkicu Kubali znajduje się w używanych dotąd „Wypisach" dla gimnazjów, ale — jak wiemy — zanosi się na to, że „Wypisy" te mają wkrótce wyjść z użycia.

Co się tyczy genezy „Ogniem i mieczem", to może dobrze byłoby przytoczyć niektóre źródła z pierwszej ręki. Tak np. następujący wyjątek z „*Wojny domowej z Kozaki i Tatary, Moskwą, potem Szwedami i z Węgry*", Samuela ze Skrzypny Twardowskiego dużo może rzucić światła na postać Skrzetuskiego:

„Tedy się obierze
Z pod chorągwie towarzysz-że w prostym ubierze
Pluchatera jednego, czuhaj wdziawszy ruski
I guńkę i postoły — niejaki Skrzetuski
Drogi się tej podejmie i od wodzów listy
Owe weźmie. Toż w nocy tedy przeźroczystej
W staw najpierwej przyległy śmiało się ohynie,
I z tymi, gdy szczęśliwie (dziwna rzecz) przepłynie,
Najmniej nie zmoczonymi po trawach czołgając,
Dobierze się do Załoziec"...

Wzory zagadnień do opracowania budzą czasem pewne wątpliwości, czy na podstawie zebranego materjału czytelnik będzie je mógł rozwiązać. Ale ze stanowiska potrzeb szkoły, dla której praca p. K. jest przeznaczona, jest rzeczą słuszną, że w sposób zdecydowany nie rozstrzygnięto żadnej kwestji.

Bogaty i bardzo trafnie dobrany materjał ilustracyjny (Matejko, Kossak, zdjęcia współczesne) i dwie mapki (Polska, Ukraina) znacznie podnoszą wartość całego dziełka.

Bibljografję należałoby uzupełnić ostatniemi pracami, drukowanemi chociażby w „*Pamiętniku Literackim*", a rzucającemi dużo nowego światła na genezę różnych części „Ogniem i mieczem".

Wszystkie powyższe, drobne uwagi, nasuwające się tu i ówdzie w czasie czytania nie obniżają zbytnio dużej wartości pracy p. Kaznowskiego. Może z nich skorzystać autor, przygotowując nową edycję, która — przypuszczać należy — ukaże się wkrótce, gdyż nietylko każdy polonista, ale i zwykły czytelnik, interesujący się literaturę polską i czytający znakomitą powieść Sienkiewicza, znajdzie w pracy p. Kaznowskiego bardzo dobrze zebrany, potrzebny i cenny materjał informacyjny.

Stanisław Seweryn.

Józef Grycz.

Otwarcie Bibljoteki Narodowej.

Tak zwane „bibljoteki narodowe" widzimy u wszystkich prawie kulturalnych narodów. Podstawową ich cechą jest dążenie do zgromadzenia i udostępnienia całokształtu piśmiennictwa danego narodu, jak również wszelkiej literatury obcej, a odnoszącej się do tego narodu. Bibljoteki te doznały jednak pewnego przekształcenia, kiedy w rachubę weszły nie granice narodowościowe lecz państwowe. Teraz obowiązkowy całokształt piśmiennictwa, który mają gromadzić, odnosi się do obszaru danego p a ń s t w a, a tem samem do wszystkich na tym obszarze zamieszkałych narodowości, co w większości wypadków rozszerzyło znacznie zadania bibljotek, zmuszając je do gromadzenia materjałów do zagadnień międzynarodowych.

Ale samo zbieranie wytworów drukarskich nie osiągnęłoby swojego celu właściwego, t. j. stworzenia z nich warsztatu naukowego. Do tego potrzebny jest jeszcze cały aparat pomocniczy podręczników i podstawowych dzieł z najróżniejszych gałęzi wiedzy literatury światowej. W ten sposób „bibljoteki narodowe", zachowując przeważnie tę nazwę, stały się głównemi, największemi bibljotekami poszczególnych państw.

W Polsce idea zorganizowania wielkiej bibljoteki publicznej o charakterze narodowym sięga wiekopomnego dzieła J ó z e f a i A n d r z e j a Z a ł u s k i c h, którzy w r. 1747 otworzyli w Warszawie bibljotekę, obejmującą blisko 300.000 tomów druków i rękopisów (zagrabiona ona została w r. 1795 przez Rosję). Po rozbiorach czynił próby założenia w Warszawie Bibljoteki Narodowej Feliks Łubieński, ale starania jego nie osiągnęły celu. W tym samym mniej więcej czasie J ó z e f M a k s y m i l j a n O s s o l i ń s k i kładzie podwaliny pod swój Zakład Narodowy we Lwowie, powołując do życia jeden z najbogatszych księgozbiorów polskich, który jednak nie zdobył znaczenia prawdziwej bibljoteki narodowej. Rolę tę stara się nadać w drugiej połowie w. XIX Bibljotece Jagiellońskiej K a r o l E s t r e i c h e r, a później jego następca F r y d e r y k P a p é e. Lecz i Jagiellońska Bibljoteka nigdy nie była polską bibljoteką narodową w ścisłem

tego słowa znaczeniu, gdyż nie osiągnęła kompletu polskiej produkcji wydawniczej.

Z chwilą odzyskania niepodległości państwowej stało się nietylko punktem honoru, lecz i potrzebą naukową, powołanie do życia wielkiej prawdziwej Bibljoteki Narodowej. Do stworzenia jej dążył wytrwale naczelnik Wydziału Bibljotek, Stefan Demby. Powstało jednak pytanie, czy należałoby przekształcić Bibljotekę Jagiellońską w Narodową, czy też trzeba założyć nową zupełnie instytucję w stolicy państwa. Z dyskusji fachowej na ten temat wyłoniła się teza, że Bibljoteka Jagiellońska będzie spełniała zadanie historycznej Bibljoteki Narodowej, mając za obowiązek dążenie do zgromadzenia kompletu produkcji wydawniczej polskiej i Polski dotyczącej po rok 1800, nowa zaś Bibljoteka Narodowa w Warszawie będzie zobowiązana do kompletowania produkcji wydawniczej od r. 1801 począwszy. Poza tem Bibljoteka Narodowa w Warszawie ma być centralną bibljoteką państwową i naukową, gromadzącą podstawowe wydawnictwa naukowe całego świata, zwłaszcza takie, które ze względu na ich kosztowność będą niedostępne dla naszych bibljotek uniwersyteckich. Przy Bibljotece Narodowej czynny jest również Instytut Bibljograficzny.

Formalną podstawę nadało Bibljotece Narodowej rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r., którego art. 2 opiewa:

„Zadaniem Bibljoteki Narodowej jest gromadzenie i przechowywanie całokształtu: a) produkcji umysłowej narodu polskiego, wyrażonej pismem, drukiem lub jakimkolwiek innym sposobem mechanicznym lub chemicznym, o ile dotyczy grafiki; b) literatury w językach obcych, odnoszącej się do narodu polskiego i c) literatury w językach obcych, niezbędnej dla rozwoju umysłowości polskiej. Przy Bibljotece Narodowej czynny jest Instytut Bibljograficzny, zależny od Dyrektora Bibljoteki Narodowej, który ma za zadanie inicjowanie i prowadzenie wszelkich prac, wchodzących w zakres bibljografji, wytworów pisma, druku i grafiki." Szczegółowy zakres działania oraz przepisy organizacyjne Bibljoteki określi statut, zatwierdzony przez Radę Ministrów. Projekt tego statutu, poza normalnem bibljotecznem opracowaniem i udostępnieniem zbiorów, nakreśla m. i. następujące zadania Instytutowi Bibljograficznemu: 1. prowadzenie i publikowanie bieżącej rejestracji bibljograficznej i statystyki druków polskich i Polski dotyczących; 2. ułożenie całkowitej bibljografji druków nieperjodycznych i perjodycznych polskich i Polski dotyczących, z uwzględnieniem zawartości druków perjodycznych; 3. ułożenie i prowadzenie centralnego katalogu bibljotek polskich i t. d.

Tak szeroko zakrojony zakres pracy wymagał przedewszystkiem odpowiedniego lokalu. Naczelnik Demby od szeregu lat zabiegał o uzyskanie

placu pod budowę gmachu Bibljoteki, mając do dyspozycji na rozpoczęcie robót około 2 miljonów złotych, przekazanych na rzecz Bibljoteki Narodowej z likwidacji Skarbu Narodowego. Ponieważ dopiero w roku 1930 przyznano odpowiednie miejsce przy przyszłej alei Sejmowej na terenie obecnego pola wyścigowego i ponieważ na wystawienie gmachu trzeba będzie jeszcze poczekać kilka lat, zdecydowało się Ministerstwo W. R. i O. P. wynająć lokal tymczasowy w nowo wybudowanym gmachu Bibljoteki Wyższej Szkoły Handlowej przy ul. Rakowieckiej. Z funduszów, uzyskanych z likwidacji Skarbu Narodowego, Rząd dopomógł W. S. H. do wykończenia budowy, a Bibljoteka Narodowa uzyskała lokal, umożliwiający zgromadzenie wszystkich swych zbiorów pod jednym dachem oraz ich opracowywanie i udostępnienie publiczności. W ciągu sześciu tygodni przeniesiono i ustawiono w magazynach blisko 300.000 tomów książek i rękopisów, przeniesiono również oba biura rejestracji druków, urządzono czytelnię i przystąpiono do przygotowania zasobów bibljotecznych do użytku czytelników.

O zawartości i nawet liczebności zbiorów Bibljoteki Narodowej mówić byłoby dzisiaj jeszcze przedwcześnie. Niejaką orjentację umożliwiają narazie: sumaryczny inwentarz rękopisów rewindykowanych z Rosji oraz skatalogowane księgozbiory XX. Ponińskich z Horyńca (około 24.000 dzieł), Seweryna Smolikowskiego (około 30.000 tomów) i t. d. Te zbiory będzie można najwcześniej udostępnić publiczności. Od kilku lat udostępniona jest w Centralnej Bibljotece Wojskowej — Bibljoteka Rapperswylska i cieszy się żywą bardzo frekwencją. Kilka poważniejszych zbiorów czeka jeszcze skatalogowania, np.: Bibljoteka Szkoły Batignolskiej i Towarzystwa Demokratycznego (około 30.000 tomów), część Bibljoteki Polskiej w Paryżu (około 40.000 tomów), cenne Wrońsciana ze zbiorów Rousselów, spuścizna po Józefie Ignacym Kraszewskim i t. d. Są to dzieła z najróżniejszych zakresów, ale już pobieżne ich rozpatrzenie wykazało, że stanowią one cenny i pożądany nabytek. Od chwili otwarcia Bibljoteki Narodowej w dniu 28 listopada 1930 niema prawie dnia, aby nie zgłaszali się ofiarodawcy z pośród społeczeństwa. Do pracy przy nowym warsztacie stanęło przeszło 40 osób, dokładając wszelkich starań, aby Bibljoteka Narodowa stała się naprawdę pożyteczną placówką naukową i kulturalną.

W miarę przygotowania zbiorów bibljotecznych do użytku publicznego będzie można korzystać z nich bądź na miejscu w osobnej czytelni, bądź też wypożyczać je za pośrednictwem innych bibljotek państwowych. Terminy udostępnienia poszczególnych działów będą każdorazowo podawane do wiadomości w prasie.

Recenzje i sprawozdania.

O POWIEŚCIACH POLSKICH Z R. 1930.

Niewiele wartościowych zjawisk będzie tu do zanotowania; gdy weźmiemy poprzednie lata w zestawieniu z produkcją powieściową w r. 1930, ocena wypadnie na niekorzyść ostatniego roku. Znać wyraźne osłabienie tętna. Spróbujemy jednak częściowo uzasadnić ten stan rzeczy. Milczenie przodujących pisarzy możnaby w pewnym sensie wytłumaczyć objawem dojrzewającej kontroli w stosunku współczesnego pisarza do świata, świadectwem wzmożonego instynktu odpowiedzialności. Przedtem chwytało się z życia podniecające i zapładniające fragmenty i urywki, dawało brawurowe, choć ułamkowe perspektywy, próbowało się z młodzieńczą szarżą własnych możliwości. Nie ogarnięte w całokształcie swego sensu życie, służyło jakby jako pretekst dla doświadczania własnych sił, umysłowej odkrywczości, uczuciowych napięć. Tymczasem w zapasach z rzeczywistością wielu odpadło; inni znów bezpośrednio niemal uczestniczą w przebiegu dziejowym chwili bieżącej, układając podstawy życia, na którem chcieliby budować. I ci są w najtrudniejszem położeniu.

Ta olbrzymia trudność w obliczu współczesności zwraca też niektórych pisarzy w przeszłość (Szczucka, Wyrzykowski). Zdziwienie, które nas ogarnia, że wobec tysiąca kipiących i wołających o autora zagadnień naszej teraźniejszości, można się dziś odwracać ku sprawom dawnym, historycznie przeżytym, wyjaśni się, gdy uświadomimy sobie, że przeszłość jest formą rzeczy dokonanych, formą dziejowo skrystalizowaną, ktorą niby kanwę łatwo wyhaftować tą czy inną koncepcją. Można zmienić pogląd na materjał minionego życia, ale samego tego życia zmienić nie można. Inaczej z bytem współczesności, szczególniej, jak dziś, nieświadomej własnych możliwości, drażniącej niespodziankami, dyszącej nieustannem wartościowaniem ustalonych przed chwilą kryterjów.

Rok ubiegły przyniósł dwie powieści historyczne: Stanisława Wyrzykowskiego *Moskiewskie Gody* i Zofji Szczuckiej *Legnickie pole*. Zaczniemy od pierwszej.

Tematem powieści Wyrzykowskiego jest wielekroć obrabiany w naszej literaturze motyw udziału Polski w akcji Dymitra Samozwańca.

Wiele szczegółów w opisie tych zdarzeń zdaje się świadczyć, że autor na własną rękę badał i gromadził materjał. Odbija się to na świeżości i oryginalnem podaniu wielu scen, na silnem odczuciu poszczególnych postaci i ich roli dziejowej. Cała rzecz traktowana jest jednak raczej opisowo, niż dramatycznie, a plastyka narracji przeważa nad psychologją. Najtrudniejszą bodaj rzeczą jest przeniknąć ideę artystyczną całości, wyśledzić nowość koncepcji życiowej autora w obliczu tego ,,starego" w literaturze tematu. Na pierwszy plan występują z wielką barwnością formy zewnętrzne ludzi i spraw, fabuła jest pełna ruchu, sceny batalistyczne posiadają wiele rozmachu, ale psychiczny motor faktów ciągle jest niewidzialny.

Punktem wyjścia karjery Dymitra na ziemi polskiej są kolosalne potrzeby i apetyty życiowe Jerzego Mniszcha. Ale jak się zczepia z tym prywatnym popędem magnata polskiego akcja szlachty, dworu i rycerstwa, a więc w czem widzi ogół polski łączność własnych interesów z restytucją tronu moskiewskiego dla Dymitra — tego p. Wyrzykowski nie ujawnia. I dlatego proces zdarzeń rozwija się jakby na powierzchni, fakty zaś czynią wrażenie masowego ruchu, a nie etapów akcji, podyktowanej koniecznością dziejową.

Na czoło wysuwa się przeciwstawność kultur polskiej i moskiewskiej. Polska reprezentowana jest obrazami dworu królewskiego, zresztą dość migawkowemi, rodzinną i polityczną obyczajowością wielmożów polskich, tragedją osobistą kresowego rycerza (motyw sienkiewiczowski), poszczególnemi sylwetami szlachty, ukazanemi w pobieżnym profilu. Moskwa natomiast odmalowana jest jaskrawo i soczyście. Doskonałe wyczucie kontrastu między cieniutką warstwą poloru i grubem podszyciem mongolskiej dzikości, odrazu rzuca światło na plemienne tajemnice Rosji. Życie ze swojemi wzniesieniami i upadkami zdaje się wyrastać z ponurego fatalizmu, jaki zaciążył nad wzajemnym stosunkiem władców i ludu. Nawet w granicach okrutnego bezprawia nie wola despotyczna rządzi, ale kaprys i przypadek. Tej to amoralności moskiewskiego bytowania przeciwstawiony jest organizacyjny wysiłek moralności polskiej, rozwijanej instynktem tradycji narodowej, poczuciem ważności swej roli historycznej i wpływami Zachodu.

Łącznikiem między temi światami jest sam Dymitr. Tkwi w nim charakterystyczna dwoistość miękkości uczuciowej i barbarzyńskich odruchów, marzycielstwa i wyrachowanej chytrości, brawury rycerskiej i azjatyckiej obłudy. Życie jego wygląda na bojowo-miłosny romans, rozegrany cudem prawie na granicy polsko-moskiewskiej nienawiści. Umiał wyzyskać aspiracje obydwóch narodów i ta chwila szczęścia zdecydowała, że stał się rozgłośnym momentem na tle polsko-ruskich stosunków.

Drugą powieścią historyczną jest *Legnickie pole* Zofji Kossak-Szczuckiej. Utalentowana narratorka oparła fabułę swej powieści na tle najazdu Mongołów na Polskę za panowania Henryka Brodatego, a później — Pobożnego. Najazd spowodował klęskę pod Lignicą i skończył się śmiercią Henryka Pobożnego. Duża część książki poświęcona jest opisowi zamysłów i knowań, a później pochodowi Azjatów na Śląsk. Te stronice należą do najlepszych. Wpleciona w te dzieje intryga miłosna dość mozolnie splata się z akcją wojenną i dla tego pewno nie została dostatecznie wyzyskana. Brak związku między tym wątkiem romansowym a historyczno-batalistycznym, wprowadza pewien chaos w całość obrazu. Mimo wielu zalet powieści, nie należy ona do czołowych momentów w dorobku wybitnej pisarki. Przyczyna tego tkwi w nazbyt pedantycznem przestrzeganiu ścisłości historycznej, w przewadze materjału nad artystycznem ujęciem. Braki tego ujęcia odbiły się przedewszystkiem na ideowym stosunku autorki do zagadnień polityczno-społecznych, prawie nietkniętych i na powierzchownem potraktowaniu psychiki bohaterów. Styl żywo zatrąca lirycznym patosem Żeromskiego, szczególnie przy końcu.

Ostatnia powieść niedawno zgasłego komedjo- i powieściopisarza Włodzimierza Perzyńskiego. *Klejnoty*. przedstawia codzienność, nie jako tło dla głębszych przeżyć, ale jako motyw główny, pierwszoplanowy. Przytem intelektualny kąt nachylenia autora do losów bohaterów, odpowiada ich własnemu stosunkowi do spraw życia. I w jednym i drugim wypadku brak dystansu; ani autor wobec bohaterów, ani bohaterowie wobec życia, nie zmieniają swoich raz zajętych

pozycyj, a że stoją bardzo blisko siebie, więc wzajemnie zasłaniają sobie widok na świat. Stąd też pochodzą pewne wyjaskrawienia.

Więc gdy autor chce przedstawić typ erotyczny histerji i pustej lekkomyślności w osobie mamy Olęckiej — pokazuje beznadziejną psychopatkę, istotę nieprawdopodobnie bezmyślną. Gdy zechce przedstawić przeciwieństwo duchowe Olęckiej w osobie jej córki, Kasi — buduje równie nieumiarkowany ideał cnoty, wierności, pracowitości i samodzielności, zastanawiający sztucznością. Każda prawie rozmowa matki z córką lub z kochankiem, kończy się atakiem dzikiej furji. Naodwrót, córka, odkupująca lekkomyślność matki ciężką, chłopską pracą — gdy się zakocha i wyjdzie zamąż, — w przesadnem, nierealnem pojęciu samodzielności będzie mężowi płacić za mieszkanie i utrzymanie i wszystkie inne świadczenia. Mechaniczny podział między miłością a doktryną absolutnej niepodległości, nie budzi zaufania ani do miłości ani do samodzielności. Podobne sztuczności i przejaskrawienia spotykamy w osobie panny Kuki, którą, dla odróżnienia od wyidealizowanej Kasi, uczynił Perzyński zwyrodniałą zbrodniarką.

Sam tok opowiadania jest bardzo płynny, sceny rodzajowe budowane ręką doskonałego znawcy środowiska.

Zkolei należałoby zwrócić uwagę na książkę H. Naglerowej *Zawalidroga*, gdzie w ciekawy sposób podjęty został stary problem stosunku rodziców do dziecka. Żeby ten stosunek udramatyzować, autorka przedstawia rodziców rozwiedzionych i na tle tego rodzicielskiego konfliktu stara się zanalizować konflikt obowiązku z prawem do życia samodzielnego każdej ze stron. Sama sprawa powieściowa potraktowana tu jest dość luźno, nie stanowi bowiem zamkniętej kompozycji, ale przepływa w szeregu obrazów, mających ilustrować przeżycia wewnętrzne bohaterów. Cały ciężar gatunkowy utworu spoczywa na jego stronie psychologicznej.

Bohater utworu, Franek Kaliniecki, jest synem rozwiedzionych rodziców i mieszka u matki, pracującej na swoje i jego utrzymanie. W miarę dojrzewania, chłopiec zaczyna sobie uświadamiać swoją sytuację życiową i przychodzi do tragicznego wniosku, że rodzice jego żyli nie dla niego, ale własnem życiem. Ważna w życiu tych rodziców sprawa ich rozterki małżeńskiej usunęła go na drugi plan, uczyniła zeń przedmiot jakiegoś układu, w którym obowiązek górował nad miłością. Chłopiec jest niezaprzeczenie przeczulony w osądzaniu rodziców, ale przeczulenie to daje autorce okazję uplastycznienia samego problematu. Franek zaczyna podejrzewać, że był w życiu tych rodziców tylko zawalidrogą, a w miarę wzrostu duchowego, spostrzega, że i w dalszym ciągu staje się kłodą na drodze ich samodzielności. Doskonale i żywo pochwycony tu jest moment zazdrości dziecka o życie rodziców, szczególnie o życie matki. Naturalny egoizm każe mu walczyć o wyłączność jej uczuć dla siebie, męczyć się faktem, że matka jest kobietą, że jest jeszcze młoda i ładna i pochłonięta swojemi własnemi przeżyciami. Autorka daje ostry przekrój zatargu psychicznego, wywołanego zetknięciem się uczuć synowskich z erotycznem życiem matki. To, że matkę stać na inną miłość, niż macierzyńską, że są mężczyźni, którzy mogą w niej budzić inne uczucia, wydaje się chłopcu klęską jego własnych psychofizycznych przeczuć i zdradą wszystkiej treści, zawartej w słowie: matka. To samo mniej więcej zachodzi w stosunku do ojca, o którego Franek musi walczyć z jego kochanką. Jest w tej rywalizacji z przygodną kobietą o uczucia ojcowskie, dużo przekonywującego liryzmu.

(Dok. nast.) *Leon Pomirowski.*

W i l h e l m F e l d m a n. *Współczesna literatura polska.* Wydanie ósme. Okresem 1919—1930 uzupełnił S t e f a n K o ł a c z k o w s k i. Kraków 1930. Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej. 8⁰, str. VII, 714.

Nie zastanawiam się tu bliżej nad dziełem Feldmana, które wywołało tyle namiętnych i sprzecznych niejednokrotnie sądów z okazji dawniejszych wydań. Czas okazał się najbezstronniejszym sędzią. Wielu twierdzeniom autora zaprzeczyła rzeczywistość (potwierdzając inne w sposób świetny), czas zdyskredytował niejedną wielkość, sławioną przedwcześnie. Całość książki wytrzymała jednak próbę lat, jako dzieło pełne temperamentu, afirmujące życie i twórczość prawdziwą, owiane duchem patrjotyzmu, zdumiewającego u autora, obcego pochodzeniem, niezmiernie konsekwentne w przeprowadzeniu przyjętych, czasem jednostronnych zresztą ideowych i artystycznych tez, a przedewszystkiem jako dzieło wielkiego talentu. Mimo wszelkich braków, pozostała książka Feldmana niewątpliwie najwybitniejszem opracowaniem dziejów nowej literatury w Polsce.

Z powyższych względów dobrze zrobiono, zachowując w obecnem wydaniu dzieło Feldmana, jako integralną całość. Uzupełnienie dra Kołaczkowskiego stanowi zupełnie odrębny końcowy rozdział, dane zaś bibljograficzne, zestawione do r. 1923 przez St. Lama, od r. 1923 do 1930 przez W. Meiselsa i K. Giebułtowskiego, umieszczone są w przypisach i nie psują toku całości. Doświadczenie z poprzedniem wydaniem (z r. 1923), w którem tekst wykładu został poprzerywany najniepotrzebniej uzupełnieniami innego autora (St. Lama), pozornie mającemi dostosować się do ogólnego charakteru książki, a w istocie natchniętemi zupełnie innym duchem, przeważnie zaś bardzo bezbarwnemi, — doświadczenie to wskazało obecnie przyjętą metodę, jako jedynie właściwą.

Równie trafnym był wybór wydawnictwa odnośnie do osoby „uzupełniacza" książki. Kołaczkowski okazał się wprost idealnym kontynuatorem dzieła Feldmana, a to zarówno przez poziom, jak i do pewnego stopnia przez rodzaj swego talentu; bystrością zaś krytyczną, głębią ujmowania zagadnień, zdolnością do syntezy, wreszcie specjalnem przygotowaniem historyczno-literackiem, niewątpliwie przewyższa swego poprzednika.

Najbardziej interesująco przedstawiają się końcowe rozdziały, w których sądy obydwóch autorów zazębiają się niejako o siebie, dotyczą tych samych autorów i kierunków literackich. Szczególnie zaciekawia okres ostatnich lat dziesięciu. Feldman, pełen oczekiwania, stoi u progu nowej ery, na progu literatury Polski niepodległej, literatury, mającej najszersze możliwości zupełnie samodzielnego, czysto artystycznego rozwoju. Widzi zaczątki nowych, rewolucyjnych haseł i prądów literackich. Kołaczkowski spogląda już na nie wstecz — przebyły one, jak się zdaje, swój zenit — może więc zestawiać bilans i osądzać.

A sąd to surowy. Epokę naszą uważa autor za epokę przejściową, w której została zakłócona względna statyka dążeń. „Rozkład form społecznych równoznaczny jest z zanikaniem tych niesprawdzalnych założeń wiary, metafizyki, nakazu instynktu, na których podłożu wspierają się świadome kryterja". Nowatorowie w literaturze grzeszą zbytnim indywidualizmem i oderwaniem się od życia. „Między prądami, panującemi w literaturze, a zjawiskami w życiu społecznem istnieje jakaś niewspółmierność". Tem się tłumaczy brak zainteresowania ze strony czytelników. Najważniejszą z przyczyn rozbieżności między literaturą a życiem, było to, że, „mimo wszelkiej walki z przeszłością, literatura ostatnich lat dziesięciu wyrosła na podłożu dwóch całkiem różnych kierunków: psychologizmu i intelektualizmu, i jest raczej ich krańcowym, schyłkowym wyrazem, nie twórczynią nowych wartości".

„Gdy życie głosi hasła nawrotu ku realizmowi, woła o metafizykę, o charaktery silne, o jedność osobowości, ześrodkowanej wokół wyraźnej postawy moralnej — twórczość literacka szła i idzie nadal po linji rozkładającego osobowość psychologizmu, relatywizmu, dowolnego racjonalistycznego konstruktywizmu i materjalistyczno-intelektualistycznych prądów filozoficznych. Gdy chaos rozkładającego się i tworzącego się życia społecznego domagał się ujęcia, literatura bądź impresjonistycznie ślizgała się po powierzchni zjawisk, bądź podawała nieujęte „dokumenty" w postaci wszelkiego rodzaju przeżyć wojennych i pamiętników, bądź stała, z braku kultury socjologicznej pisarzy, bezradna wobec skomplikowanych zjawisk, bądź też, chorując na werbalizm i barwną kwiecistość tworzyła formy abstrakcyjne, całkiem od intuicji rzeczywistości u ogółu dalekie". Potępienie literatury z punktu widzenia społecznego nie jest jednak bezwzględne. Autor stara się odnaleźć jakiś związek literatury z życiem i w ostatecznym bilansie (pomijając „ile urojeń, nieporozumień, wyskoków i nawet szkodliwych wystąpień było w tem wszystkiem") liczy na skarb literatury plusy.

Nie zapomina autor o ideowej, filozoficznej stronie tych najnowszych prądów literackich, niezawodną ręką odsłaniając najgłębsze podkłady i filozoficzne odpowiedniki tych samoistnych, zdawałoby się, kierunków. Niezrównanie trafne jest to, co mówi o kulcie współczesności, zastępującym wszelkie inne kulty, a tem wygodniejszym, że daje się dowolnie interpretować. Bardzo słusznie piętnuje ostro rzekomą religijność nowszych pisarzy, która jest w gruncie rzeczy niwelowaniem wszelkich wartości religijnych. Warto zwrócić uwagę na to, co mówi o humanitaryźmie nowej literatury. Trudno nie zgodzić się z autorem, że twórczość tę cechuje zarówno ubóstwo idei, jak i jednostronny estetyzm i że „udoskonalenie artyzmu w pewnych dziedzinach nie idzie w parze z rozkwitem innych walorów literatury". Ostateczny wniosek — to fakt, że „naogół poziom jest niski, że niema wielkich pisarzy i nie pojawiają się dzieła trwałej wartości". Nie daje to jednak powodu do pesymistycznych wniosków na przyszłość, bo „obniżenie i wzrastanie poziomu jest wszak naturalnym rytmem dziejów". Przytoczyłam umyślnie obszerniejsze wyjątki z konkluzyj autora, żeby dać wyobrażenie o prawdziwie męskiej jego postawie wobec omawianych zagadnień. Cechuje go zarówno odwaga w wypowiadaniu przekonań, jak i bardzo uspołeczniony sposób patrzenia na zjawiska duchowe, przy zachowaniu jednakowoż kryterjów estetycznych, niezbędnych oczywiście w tego rodzaju pracy. Wnikliwość estetyczna autora jest bardzo wielka, wrażliwość pod tym względem nader subtelna.

Materjał swój podzielił Kołaczkowski na trzy grupy, omawiając osobno powieściopisarzy, osobno lirykę, osobno dramat; zakończenie obejmuje nadto ogólną charakterystykę literatury i analizę działalności trzech krytyków, których autor uważa za reprezentantów ruchów lub ich sprawców, t. j. Irzykowskiego, Boya-Żeleńskiego i Z. Wasilewskiego. W grupie powieściopisarzy omówieni są autorowie w porządku mniej więcej chronologicznym, wobec tego, że trudniej tu o wyodrębnienie kierunków, w liryce natomiast charakterystykę czołowych pisarzy poprzedza obraz prądów i kierunków. W dramacie panuje eklektyzm różnych prądów, tak że i na tem polu trudno było wyosobnić jakieś grupy.

Nie sposób rozbierać tu krytycznie sądy odnoszące się do każdego z poszczególnych pisarzy. Ogólnie można stwierdzić, że postawa autora odnośnie do poszczególnych zjawisk jest również nacechowana troską społeczną, jak w stosunku do całej literatury. Moment artyzmu przeważa jednak w jego sądach niejednokrotnie nad momentem społecznym. To zapewne sprawia, że może jeszcze niedość silnie zostały potępione niektóre elementy twórczości literackiej w Polsce do najwyższego stopnia

szkodliwe z punktu widzenia etyki (spotykane zresztą przeważnie u pisarzy obcego rasowo pochodzenia, albo poddających się wpływom tej obcości). Należało tu chyba zdobyć się na bardziej bezceremonjalne rąbanie prawdy; posługując się sztylecikiem ironji, może autor nie dotrze wszędzie tam, gdzie pragnęłoby się, aby był zrozumiany dobitnie. Poza tem odczuwa się raczej, niż wyraźnie dostrzega sympatję krytyka względem niektórych grup pisarzy („Skamander"!), która zaciemnia cokolwiek sądy. Z drugiej strony zdaje się, że sąd autora zabarwiły zlekka pewne sympatje natury politycznej, czego wynikiem — być może — jest mimowolne niedocenianie niektórych twórców (przedewszystkiem K. H. Rostworowskiego, w mniejszym stopniu A. Struga). Są to jednak rzeczy, zaznaczające się słabo, bo widać w całem uzupełnieniu wyraźne staranie się o możliwie największy objektywizm. A już w każdym razie ta dyskretna przyprawa osobistych zamiłowań nie może razić na tle dzieła Feldmana, które jest tak bardzo osobistem; dodaje zaś życia i ciepła.

W uzupełnieniu swem Kołaczkowski nie troszczy się o sądy swego poprzednika, w tem znaczeniu, że poglądy jego są w stosunku zarówno do poglądów Feldmana, jak i do potocznych sądów i utartych w wykształconem społeczeństwie formułek — przeważnie wybitnie rewizjonistyczne; najbardziej może charakterystyczny jest kontrast między tem, co piszą obaj autorowie o Kadenie-Bandrowskim i o Strugu. Takie oświetlenie jednych i tych samych zjawisk z dwóch różnych stanowisk dodaje niezmiernie wiele ożywienia książce, a dla czytelnika nie jest pozbawione — sądzę — korzyści. Korzyść ta jest tem znaczniejsza, że Kołaczkowski przeważnie koryguje sądy Feldmana, a często rzuca kilka kropel zimnej wody tam, gdzie zapał unosi jego poprzednika zbyt daleko i nie pozwala mu na spokojny osąd. W uzupełnieniu swem Kołaczkowski umie krytycznie oddzielić ziarno od plew i dlatego praca jego (pomijając zaznaczający się miejscami pośpiech i pobieżność) może być naprawdę dobrym przewodnikiem po najnowszem piśmiennictwie.

Literatury tej, choćby nie zawsze była odpowiednia dla młodzieży, z rąk tej młodzieży nie wyjmiemy. W wielu wypadkach byłby może nawet sprzeciw szkoły pod tym względem niepożądany: z jednej strony dlatego, że — jak wiadomo — zakazy tego rodzaju wywołują przeważnie skutek odwrotny, z drugiej zaś dlatego, że najnowsza literatura zawiera niejednokrotnie dzieła, których znajomość może rozszerzyć dusze idących pokoleń. Wobec tego lepiej jest dać młodym do ręki pracę, która będzie dla nich drogowskazem i komentarzem, która pomoże im ocenić prawdziwą wartość tego, co czytają. Niezmiernie pożytecznem byłoby zaś, by z uzupełnieniem Kołaczkowskiego zapoznał się każdy z polonistów-nauczycieli. Przeczytanie i przemyślenie tej pracy napewno nie będzie zbytecznem dla tych, którzy, przy wielu sposobnościach, muszą odpowiadać na pytania młodzieży, dotyczące najnowszej literatury i w ten, czy inny sposób, mają możność kierować, choćby do pewnego tylko stopnia, jej czytelnictwem pozaszkolnem. Dodać należy, że ta użyteczna lektura będzie zarazem bardzo pociągającą. Po oswojeniu się ze stylem krytyka trudno oderwać się od tych niewielu kart. Każde niemal zdanie olśniewa, tyle w niem trafnych spostrzeżeń, tyle uderzających myśli, tyle w umysłowości autora niespodziewanych błysków. — A ponieważ i lwia część dzieła, opracowana przez Feldmana, pociąga żywością stylu, gorącem uczuciem i jest — o ile nie zapomina się o pewnej jednostronności, wywołanej politycznemi i estetycznemi sympatjami autora — dobrą syntezą literatury po r. 1863 (wchodzącej w program wykładu szkolnego), przeto sądzę, że książka ta powinna stanowić nieodzowną pozycję w każdej bibljotece nauczycielskiej, a ewentualnie nawet i w bibljotekach dla starszych uczniów.

Dr. Z. Ciechanowska.

PAMIĘTNIK WARSZAWSKI (Rocznik 1930).

Pamiętnik Warszawski należy do pism niedocenianych przez kulturalny ogół, który często skarży się na brak odpowiednich wydawnictw, ale gdy te się pojawią — nie zauważa ich nawet. Założony przez Wacława Berenta w r. 1929 jako kwartalnik, stanął *Pamiętnik* odrazu na poziomie niespotykanym od wielu lat w Polsce, a równym najlepszym perjodykom zagranicznym. W ciągu roku zdołał skupić pióra najwybitniejszych uczonych, krytyków i literatów polskich, nierzadko dając gościnę wybitnym cudzoziemcom jak Russell, Paul Valéry czy Strzygowski.

W r. 1930, zamieniony na miesięcznik, przeszedł pod redakcję L. H. Morstina i J. Parandowskiego, usiłując zachować dawny poziom i linję. Najmniej zmienił się dział rozpraw, idąc dawnym rozpędem po dawnych wysokościach. Na czoło wysunęło się studjum H. Elzenberga: *Nauka i barbarzyństwo*, gdzie autor przedstawił niebezpieczeństwo wpływu ostrożnej, powstrzymującej się od wartościowania myśli naukowej na odwartościowanie wszelkich wartości w dzisiejszem życiu. Niemniej ciekawy jest cykl o ewolucji: w logice (X. Jakubisiak), w historji literatury (prof. Łempicki), w naukach biologicznych (D. Szymkiewicz i prof. Dembowski, zwłaszcza ten ostatni). Obszerną, gruntowną rozprawę o ideologji Powstania Listopadowego dał prof. Ujejski, ukazując dramatyczne załamania rodzącej się myśli mesjanistycznej. Wśród studjów literackich zanotować należy szkice Rzymowskiego o Wierzyńskim, Dąbrowskiego o Nałkowskiej, Lorentowicza o Perzyńskim, Makowieckiego o *Żywych Kamieniach* oraz dwa piękne profile Flauberta i Anatola France'a nakreślone przez Parandowskiego. Dział muzyki reprezentowany jest przez rozległy szkic Szymanowskiego o wychowawczej roli kultury muzycznej; dział sztuk plastycznych (o wiele uboższy niż w poprzednim roczniku) przez ciekawą rozprawę Walickiego o św. Michale w sztuce. W prozie literackiej wystąpiły dwa nowe talenty J. Brzęczkowskiego i H. Boguszewskiej, dając nowele zwarte i mocne, choć nie pogłębione myślowo; podobnie nowela T. Łopalewskiego. W poezji panują Iłłakowiczówna i Pawlikowska, jakby na dowód, że Muza dzisiejsza jest bardzo kobieca; z poetów na poziomie utrzymują się tylko ci, którzy klasyczne włożyli koturny (Iwaszkiewicz, Morstin); reszta słaba, czasem nawet bardzo.

Zmiany w redakcji najmocniej odbiły się na dziale krytyki, który stracił poziom, a nie zyskał pionu. Obok wnikliwej a chłodnej recenzji Iwaszkiewicza o Tomaszu Mannie — zachwyty Bergela nad Lucyną Kotarbińską. Obok rozwlekłego streszczenia *Historyki* prof. Handelsmana (wydanej przed kilku laty) — ledwie parę słów o powieści Goetla, odznaczonej nagrodą państwową. Dziwi również zgoda redakcji na entuzjastyczne peany jednego krytyka o Przybyszewskim („poeta wiecznej tęsknoty") a jednocześnie (w następnym numerze) pomieszczenie sądu innego krytyka, traktującego Przybyszewskiego jako psychopatę i grafomana „o papierowych teorjach duszy". Niemniej dziwią gromy rzucane na Instytut Literacki i pomieszczony w tym samym zeszycie cykl wierszy Zegadłowicza, członka zarządu tegoż Instytutu. Nie wypada także mylić się, gdy się pisze o Chopinie.

Mimo tych usterek *Pamiętnik* pozostaje najpoważniejszem, (ściśle — jedynem na poziomie) pismem literacko-kulturalnem w Polsce — w której kult literatury podobno panuje, a zarazem w której nie dostrzega się rzadkich kapłanów tego zanikającego kultu.

O owej religji Muz, zdaje się, że mówić będzie w najbliższych zeszytach *Pamiętnika Warszawskiego* — nowy utwór Wacława Berenta, pierwsze jego dzieło od czasów *Żywych Kamieni*. Pod dobremi zatem wróżbami literackiemi zaczyna *Pamiętnik* swój trzeci rok istnienia, który może nawiąże bliżej do swych niedawnych tradycyj z r. 1929.

T. M.

PAMIĘTNIK LITERACKI. (Rocznik 1930).

Pamiętnik Literacki, to jedno z najstarszych i najpoważniejszych czasopism literackich w Polsce, niezbędna lektura dla każdego polonisty, pragnącego utrzymać żywy związek z ruchem naukowo-literackim.

W ostatnim roczniku uwzględniona została przedewszystkiem twórczość Jana Kochanowskiego: cały zeszyt II-gi złożony jest w hołdzie wielkiemu poecie w czterechsetną rocznicę urodzin. Na czoło wysuwa się obszerna rozprawa W. Bruchnalskiego pt. *Poetyka Jana Kochanowskiego*. Autor na podstawie analizy utworów, a w tem głównie osobistych wyznań poety Czarnolasu — dąży do zobrazowania poglądów jego na poezję tj. na przedmiot, cel poezji, sposób tworzenia i rolę poety. Zgodność zapatrywań Kochanowskiego z przekonaniami i pojęciami renesansu widzi w uznaniu przezeń za źródło twórczości zarówno natchnienia (ingenium), jak nauki i wprawy, w poglądzie na potęgę poezji i władzę poety, który ma możność unieśmiertelnić siebie i innych (dispensator gloriae).

Podobne zagadnienie, dotyczące pojęcia nieśmiertelności u Kochanowskiego rozpatruje z punktu widzenia etycznego J. Skoczek w rozprawce pt. *„Immortalitas" w pojęciu J. Kochanowskiego*. Celem pracy jest udowodnienie, że przekonania religijne poety, pojęte w duchu katolickim (niebo, piekło, sława nieśmiertelna) zespalają się z starożytną koncepcją „laus immortalis".

W dziale miscellanea znajdujemy 8 drobnych przyczynków, wyjaśniających źródła poszczególnych utworów Kochanowskiego, pokrewieństwa literackie i t. p.

W pozostałych zeszytach — do studjów nad literaturą staropolską odnoszą się rozprawy: Br. Nadolskiego: *Ze studjów nad twórczością M. Sępa-Szarzyńskiego* i J. Krzyżanowskiego: *Historje świeże i niezwyczajne*. Nadolski zastanawia się nad autentycznością rękopiśmiennej poezji Sępowej i po drobiazgowej analizie treści, formy i języka wierszy polskich i łacińskich — dochodzi do przekonania że autorstwo Sępa jest bardzo prawdopodobne. J. Krzyżanowski, świetny znawca romansu staropolskiego, omawia rękopiśmienny zbiór powiastek (*Historje świeże*) z epoki saskiej, jako jedno z wcześniejszych ogniw, łączących kulturę polską i francuską.

Literaturze nowszej poświęcone są rozprawy J. Budkowskiej: *Rytmika Cyprjana Norwida*, Z. Bessażanki: *Podłoże historyczno-społeczne poezji ludowej Lenartowicza i Konopnickiej;* A Gruchalskiego: *Ze studjów nad „Trylogją" Sienkiewicza* (zapożyczenia z *Gościńca* Jarzębskiego w opisach Warszawy w *Potopie*).

Żeromskiego teorją społeczną zajął się J. Hulewicz w rozprawie pt. *Źródła ideologji społeczno-politycznej Stefana Żeromskiego*. Wśród kierunków i prądów, oddziaływających na ukształtowanie się poglądów społecznych wielkiego pisarza, wywarły wpływ największy: ideologja radykalnego odłamu Wielkiej Emigracji i syndykalizm, spojone ideą humanitaryzmu i apoteozą pracy.

Niezmiernie interesujące studjum przedstawił St. Zabierowski pt. *Samuel Zborowski jako motyw literacki*. W zwartej charakterystyce przeprowadza autor ewolucję koncepcji Samuela w literaturze polskiej, począwszy od improwizowanej tragedji Mickiewicza, dramatu Słowackiego, kończąc na Wyspiańskim, Żeromskim i Goetlu.

Z recenzyj zaznaczyć należy: K. Kolbuszewskiego: *Przegląd prac z zakresu dziejów reformacji w Polsce* i W. Borowego — *Norwidiana 1925—1929*. Obok przeglądu publikacyj i prac, dotyczących Norwida, daje autor w przejrzystem ugrupowaniu ich charakterystykę i ocenę. Ciekawe są też recenzje prac o Żeromskim — J. Hulewicza.

Z. B.

Korespondencje.

POZNAŃ.

9 października 1930 r. otwarto „Bibljotekę Jana Kasprowicza" w Muzeum Miejskiem w Poznaniu. Może ta pracownia wielkiego poety, odtwarzająca wiernie pokój z Harendy, stanie się „zarzewiem wielkiej sztuki", za którą wszyscy tu tęsknimy. Może powrót Kasprowicza będzie rzeczywiście — jak pragnęliby poeci: Zegadłowicz i Sztaudynger — „chlebem i winem" nowego, lepszego życia. Narazie wciąż jeszcze szaro i spokojnie, zanadto spokojnie.

Życie literackie nie skupia się ani koło *Tęczy*, ani w Zawodowym Związku Literatów. Poloniści dają znać o sobie raz po raz na posiedzeniach Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, lub Miłośników Języka Polskiego. O pracy w Towarzystwie Przyjaciół Nauk dowiadujemy się tylko z wydawnictw. Trochę życia wnosi dział kultury i sztuki w *Kurjerze Poznańskim*, dobrze redagowany przez W. Noskowskiego. Teatry w bieżącym sezonie zupełnie zawodzą. Książek wychodzi coraz mniej. Wystawy obrazów są nieciekawe. Słowem kiepsko! Po wielkim wysiłku, którego pięknym rezultatem była „Powszechna Wystawa Krajowa", tętno życia osłabło i wyczuwa się, oby tylko chwilowe, znużenie i zniechęcenie.

Przejdźmy jednak do szczegółów, usprawiedliwiających ten pesymizm. A więc słówko o teatrach. Odmiastowiony niebacznie „Teatr Polski" trzyma się kurczowo komedyjek i fars, w nich upatrując swój ratunek kasowy. Pozbawiony dobrego reżysera, po wyjeździe Wysockiej, nie ma zresztą odwagi porywać się na większe rzeczy. Gościnie Sosnowskiego zawdzięczaliśmy próby przezwyciężenia fars *Przeprowadzką* K. H. Rostworowskiego i *Otellem*. Dano jednak szybko za wygraną i wróciła na scenę *Pani prezesowa*. „Teatr Nowy", bardziej pracowity i ruchliwszy, zaczął sezon od pokazania Węgrzyna, a potem, na własny rachunek, zapisał kilka swojskich i obcych fars i melodramatów. Teatr Wielki, czyli Opera właściwie mógłby nazywać się „Operetką", bo ten rodzaj sztuki ma tu największą ilość przedstawień i odbiorców. Czasami tylko jesteśmy w Operze świadkami wzlotów wgórę (n. p. *Manru*), mało zresztą artystycznie udanych. Po trzech miesiącach daremnych wysiłków upadł „Teatr Popularny im. W. Bogusławskiego", założony przez W. Siemaszkową, bo „szerokie rzesze" chodziły nadal do kina i do kabaretów, a młodzież szkolna, rozrywana na wszystkie strony przez wszystkie istniejące sceny, na gwałt umizgające się do „kochanej młodzieży", też raczej uczęszcza do kina, kadrą swych wybrańców podtrzymując swój stały teatr, „Teatr Szkolny Okręgu Szkolnego Poznańskiego", bardziej jej bliski i miły.

W księgarniach cisza. Nawet Wydawnictwo Polskie R. Wegnera powoli uzupełnia swych Laureatów Nobla. Większy popyt miał tylko ostatnio *Lenin* Ossendowskiego. Na czytelników czekają z cennych nowości Wegnera dwa poważne dzieła: *Serce nienasycone*, Adamczewskiego i *Lord Byron*, Tretiaka, nadto chętnie zazwyczaj czytywanego Stasia Wasylewskiego: *Twarz i kobieta*, *Na końcu języka* i *Bardzo przyjemne miasto*, wdzięczą się daremnie ozdobna *Warszawa* A. Ja-

nowskiego i *Wielkopolska* J. Smoleńskiego, no i do niedawna rozchwytywane, a teraz osamotnione ,,Noble".

Księgarnia Uniwersytecka Jana Jachowskiego dla polonistów ma wciąż na składzie kompiety Czesława Latawca ,,*Dziadów" A. Mickiewicza*, tegoż *Walki o duszę narodu w twórczości St. Wyspiańskiego*, a również Stan. Kolbuszewskiego *Ziemskiego Mesjasza Narodów*, Józefa Jachimka *Wojciecha Cybulskiego* i Zdz. Kaczmarka *Źródeł poglądów estetycznych Libelta*. Nienaruszony czeka Alfons Szyperski z swym *Dialektem kulturalnym a gwarą*.

Księgarnia św. Wojciecha skupiła pisarzy katolickich ,,W ordynku bożym" w ,,Confiteor". Na ambicje jubileuszowe obliczone było ponowne wydanie przekładów Juljana Ejsmonda *(Pod lipą Czarnoleską Jana Kochanowskiego)*. Może ,,pęd do morza" zapewni pokup ,,opowieści morskiej" Stefana Balickiego p. t. *Dziewiąta fala*.

Towarzystwo Przyjaciół Nauk szczyci się głównie ogłoszeniem Zygmunta Krasińskiego *Listów do Delfiny Potockiej*, mało wprawdzie dotychczas czytanych, ale zato mocno krytykowanych.

Drobniejsze księgarnie wydawnicze budują głównie swe kombinacje na młodzieży i na szkołach. I tak np. Księgarnia Szkolna wydała świeżo Jana Bilińskiego *Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi*, Spółka Pedagogiczna niedawno ogłosiła Marjana Szyjkowskiego *Literaturę współczesną, dla użytku szkół średnich*, a specjalne Wydawnictwo Szkolne, pracujące w łączności z Kuratorjum, M. Jabczyńskiego *Walkę dziatwy polskiej z pruską szkołą*, St. Papéego *Szkoła Kochanowskiemu*, oraz tegoż *Drogi i cele Teatru Szkolnego*.

,,Szkoły" wchłaniają w siebie książki. Na dorosłych miłośników literatury zanadto liczyć nie można. Zrozumiał to wybornie świetny drukarz Jan z Bogumina Kuglin, opierając bibljofilskie wydawnictwo wyłącznie na jednostkach. Jego piękna ,,Bibljoteka Studwudziestu", głównie ogłaszająca poezje Zegadłowicza, Czuchnowskiego, Swinarskiego, Sztaudyngera, nie osiągnęła wprawdzie jeszcze dosłownie 120 odbiorców, ale ma ich już kilkudziesięciu i dzięki temu przyniosła już 12 tomików, rozkosznie wydanych, chlubnie świadczących o ambicjach literackich Poznania.

Na temat tych literackich ambicyj napiszę wkrótce coś bardziej optymistycznego. Z nowym rokiem zawsze rosną nadzieje. Na trzeźwo, z ,,mędrca szkiełkiem" rozprawiłem się już z r. 1930. Niech spoczywa w spokoju.

Poznań, luty 1931. *Stefan Papée.*

LWÓW.

Przykro jest pisać o obecnym Lwowie literackim. Niedawno jeszcze było to miasto bujne talentami, gwarne życiem gorącem, o rytmice raźniejszej niż gdzie indziej. Zapewne, i gdzie indziej nic się dziś nie dzieje takiego w poezji polskiej, coby fascynowało, wzburzało, prowokowało walkę i protesty, ale w stolicy przynajmniej jest dosyć pisarzy z talentem i przynajmniej ilościowo bogata tam literatura. Tymczasem u nas z roku na rok ubywa ktoś z piszących już to przez śmierć (ostatnio Maryla Wolska, serdeczna, dużej miary poetka Lwowa i jego osobliwego piękna), już to przez dobrowolną emigrację. W krytyce literackiej są jeszcze świetne nazwiska. J. G. Pawlikowskiego, Porębowicza, Bruchnalskiego, Kleinera, Ortwina, ale jedni już u schyłku żywota, drudzy coraz wyłączniej ograniczają się do pracy uniwersyteckiej, trzeci rzadko odzywają się w piśmie. Z najmłodszych wybija się niewątpliwie T. Terlecki ze *Słowa Polskiego*. W poezji istotnych talentów mało. Zbierzchowski

zużywa się w codziennym wierszu okolicznościowym, Jedlicz zamilkł od dłuższego czasu; Maykowski, po nieudałej próbie stworzenia teatrzyku eksperymentalno-rewjowego („Semafor") przeszedł do poezji stylizowanego antyku, pisząc śliczną *Krucjatę dziecięcą* i wydając świeżo bardzo ciekawą *Pieśń o wydrze* z pysznemi ilustracjami Matusiaka. Z młodszych Anna Ludwika Czernowa, entuzjastka sztuki francuskiej, wydała zeszłego roku piękny tomik poezji p. t. *Uwrocie*, w którym zwłaszcza wiersz *Jaworowe mosty* jest dziełem rzetelnego natchnienia; mistyzujący Andrzej Rybicki, zapowiada nową sztukę teatralną, zaś Juljusz Petry, obecny dyrektor programowy lwowskiego radja, wystawił w ubiegłym sezonie ciekawą rewję historyczną p. t. *Lwie serca*. Z najmłodszych Włodzimierz Lewik jeszcze się dobrze nie zaczął, a już się zmanjerował regjonalnie i prowincjonalnie, zresztą nie widać między nimi talentów. Próbowali zeszłego roku w t. zw. „wieczorze klerków" uderzyć z tupetem w „starych", ale skończyło się na ogromnej nudzie i kompromitacji.

Ze strony władz lokalnych i instytucyj zrzeszeń kulturalnych nie brak najszczerszych chęci ożywienia ruchu literackiego we Lwowie. Magistrat ufundował nagrodę literacką i już czterokrotnie nią obdarzał, niestety niezawsze istotnie zasługujących. (Przedostatnią otrzymał Staff, ostatnią I. Nikorowicz, autor *W Gołębniku.)* Dużą inicjatywę rozwija „Kasyno i Koło literackie" pod bardzo inteligentnem kierownictwem Dr. Hojnackiego, organizując dwukrotnie turnieje poetyckie, oraz urządzając co czwartku odczyty i wieczory artystyczne, a raz na miesiąc t. zw. soboty poświęcone dyskusjom i pogadankom na tematy literackie. W tym samym celu pracuje także lwowski Związek Literatów z prezesem W. Kozickim na czele. Sprowadził niedawno do Lwowa prof. Zielińskiego na cykl odczytów, z których jeden połączony był z publiczną dysputą religijną, poza tem urządza raz w miesiącu poniedziałkowe wieczory dyskusyjne oraz sporadyczne prelekcje. Brak miejscowego, regjonalnego pisma literackiego wielki. Wychodzą wprawdzie we Lwowie od dobrych lat pięciu *Wiadomości muzyczne i literackie*, organ związku muzyków pod redakcją p. W. Gołębiowskiego, ale dział literacki jest tam kopciuszkiem wobec zasadniczej przewagi części muzycznej. Poza tem miesięcznik ten nie ma zdecydowanego oblicza ideowego, redakcja bezplanowa. Na bezrybiu dobre i to.

Lepiej w ostatnich czasach, t. j. od początku obecnego sezonu, przedstawiają się t e a t r y lwowskie. Od szeregu lat grasowały w nich z winy czynników miejskich ludzie bez żadnych uprawnień artystycznych, którzy też doprowadzili sceny lwowskie do całkowitego bankructwa, pod każdym względem. Jeden rok zaledwie dyrekcji Trzcińskiego mógł zadowolić wyższym poziomem. Sezon obecny pod dyrekcją pp. Czapelskiego i Zaleskiego, z L. S. Schillerem jako głównym reżyserem dramatu, zaczął się, dzięki temu ostatniemu, pracowicie, poważnie i dobrze. Nie mogę wprawdzie żadną miarą zgodzić się ze stanowiskiem Schillera wobec dotychczasowej formy dramatycznej, którą nazywa z przekąsem „aktoróbstwem", przeciwstawiając jej „faktomontaże" i „reportaże" sceniczne, nie mogę również uznać jego teorji teatru proletarjackiego, bo to wszystko jest czemś przejściowem, wyrazem wszelakich fermentów współczesności, z drugiej strony jednak uważam Schillera za najlepszego współczesnego reżysera polskiego i wolę jego eksperymenty, choćby błędne i drażniące, ale stokroć lepsze od regularnej miernoty i poczciwości. Sezon zaczął Schiller *Zwycięstwem* Conrada, uscenizowanem przez siebie samego i powiedzmy odrazu, nieszczególnie, jako że ta powieść właśnie najmniej nadaje się do przeróbek dramatycznych. To też *Zwycięstwo* mimo szeregu dobrych ról powodzenia żadnego nie miało. Powodzeniem zato cieszył się *Szwejk* Hašeka i *Dorota Angermann* Hauptmana. Najlepszem dziełem reżyserskiem Schillera na scenie lwowskiej jest przecież dotychczas *Kordjan*. Grany był w całości z oboma prologami, w jednej

stałej oprawie dekoracyjnej, pomyślanej architektonicznie à la Mayerhold. Miało to tę jedną słabą stronę, że sceny z Laurą i na Mont Blanc nie miały romantycznego pleinair'u, tak charakterystycznego dla Słowackiego, kochanka przyrody; zato sceny pod kolumną Zygmunta, koronacja, spisek i plac Saski wyszły dzięki temu nadzwyczajnie, zwłaszcza że Schiller jest niezrównanym mistrzem w reżyserji scen zbiorowych. Bardzo dobrym Kordjanem był Strachocki. Ostatnią premjerą styczniową był znany ze scen europejskich *Człowiek z teką*, sowieckiego autora Fajki. — Krytyka teatralna lwowska popiera bez wyjątku obecne kierownictwo teatrów.

Lwów, styczeń 1931. *Kazimierz Brończyk.*

LITERATURA W RADJO.

Wiek nasz nazwano ,,wiekiem radja". Możnaby zaprotestować przeciw jednostronności tej nazwy, nie sposób jednak nie przyznać, że wynalazek Marconiego stał się jednym z charakterystyczniejszych i ważniejszych czynników współczesnego życia i powiedzmy śmiało — najwszechstronniejszym. Przenika coraz nowe dziedziny i dziś widzimy jasno, jak doniosłą rolę odegrać może między innemi w dziedzinie literatury, czy to przez propagandę jej wśród najszerszych warstw, czy też przez budzenie twórczości specjalnej — radjofonicznej. Na chlubę radjofonji polskiej stwierdzić trzeba, że od początku swego istnienia zdawała sobie sprawę z tego ciążącego na niej obowiązku kulturalnego i nie poszła szlakiem łatwizny, jak wiele stacyj zagranicznych, które emisje swe ograniczyły do reklamy przeplatanej jazzbandową muzyką. Oceniając w całej pełni literacką ,,produkcję" radja, zwróciliśmy się do p. M. Weronicza, dyrektora wydziału literackiego P. R., który nam nader uprzejmie udzielił szeregu szczegółów, tyczących organizacji i programu swego działu.

Ogólna piecza nad programem literackim P. R. spoczywa w rękach komisji, do której poza dyr. Weroniczem wchodzą W. Sieroszewski i Z. Dębicki. Komisja ma na celu skoordynowanie pracy sześciu stacyj, podległych bezpośrednio P. R. (Warszawa, Katowice, Wilno, Łódź, Lwów; stacja poznańska jest autonomiczna). Centralizacja pracy, konieczna z wielu względów, nie stoi na przeszkodzie literackiemu regjonalizmowi, który przeciwnie jest jednym z zasadniczych postulatów polskiej radjofonji. Dążeniem komisji jest, żeby poszczególne stacje skupiały wokół siebie ruch umysłowy danych ziem polskich i wnosiły te specyficzne a istotne walory regjonalne, które w swej różnorodności tworzą jednolitą kulturę polską.

Wydział obejmuje trzy działy: słuchowiskowy, lektury (,,Kwadrans literacki") i feljetonowy.

Słuchowiska dzielą się na kilka grup. Pierwsza z nich to ,,radjofoniczne przekroje" sztuk głośnych ze sceny. Z nadanych wymieniamy: *Pretendentów do tronu* Ibsena, *Wesołe kumoszki* Szekspira, *Świerszcz za kominem* Dickensa, *Młody las* Hertza. W przygotowaniu *Król Lear*, *Judasz* Tetmajera, *Salome* Wilde'a. W grupie drugiej spotykamy cieszące się popularnością komedje Shawa, Flersa i Caillaveta i in. Dalej idą t. zw. ,,dźwiękowce", za typ ich mogą uchodzić doskonałe audycje L. S. Schillera, które łącząc w sobie prozę, wiersz, piosenkę i muzykę, dawały stylową syntezę pewnych epok. (np. epoka stanisławowska). W czwartej, dopiero zapoczątkowanej grupie znajdują miejsce radjofonizacje, a więc jakby ,,radjofoniczne incenizacje" różnych utworów literackich: *Satyry* Krasickiego, *Tristan i Izolda* i t. d.

Ostatnią najciekawszą grupę stanowią „słuchowiska eksperymentalne" (*Symfonja miasta*, *Sygnały z Marsa* Brauna). Są to próby stworzenia dramatu radjofonicznego; próby narazie dość rzadkie. Przyczyna jasna. Brak współpracy literatów. Daje się to, choć może mniej dotkliwie, zauważyć i w innych działach. Kierownicy ich skarżą się na brak utworów, któreby współczesne życie ujmowały w sposób współczesny, nowy, pozbawiony tradycyj literackich, jednem słowem odpowiadający środkom ekspresji techniki radjowej, tak nawskroś nowożytnej, nieobciążonej żadną tradycją. Warto w tem miejscu zaznaczyć, że wzajemny stosunek radja i przedstawicieli literatury jest zgoła niewspółmierny. Ze strony pisarzy minimalne zainteresowanie problemami radjofonji, zupełny brak chęci wyzyskania nowych środków artystycznej ekspresji, jakich ona dostarcza. Radjo natomiast oddaje literaturze wielkie przysługi. Budzi zainteresowanie dla niej w masach tak szerokich, o jakich żaden omal pisarz u nas nie może marzyć; pamięta też o stronie materjalnej. Z inicjatywy wydziału literackiego Polskie Radjo przyjęło na siebie formalnie zadokumentowany obowiązek honorowania utworów dawno zmarłych pisarzy, których już nie sięga prawo autorskie. Otrzymali więc honorarja między innymi Jan z Czarnolasu, Szymon Szymonowicz, Mickiewicz, Norwid, i in.; kwoty te wpłacono na rzecz funduszu zapomogowego organizacyj literackich. Możemy być dumni, że przedstawiciele polskiej radjofonji pierwsi w Europie uczynili krok, mogący być precedensem dla nowelizacji międzynarodowego prawa autorskiego.

Dwa razy na tydzień stacja warszawska nadaje w „Kwadransie literackim" urywki prozy. Trudno jest wyliczać naszych i obcych pisarzy, którzy w tych kwadransach zostali uwzględnieni. Liczba ich jest bardzo znaczna, gdy się zważy, że niewielu z nich pojawia się dwukrotnie w ciągu roku; a tylko wyjątkowi częściej. Obok współczesnych słyszymy utwory pisarzy z niedawnej przeszłości. W roku ubiegłym szczególną uwagę radjo poświęciło wciąż jeszcze za mało docenianemu Prusowi i Conradowi-Korzeniowskiemu, pragnąc przez spopularyzowanie tego pisarza przywrócić go niejako naszej literaturze. Lektura „Kwadransów" dokonywana przez artystów, pod reżyserją literata, ma swoje specjalne znaczenie. Szerokie masy, dla których dotychczas poza teatrem, posiadającym specjalne warunki, słowo istniało tylko w kazaniu, czy odczycie, przyzwyczajone do wzrokowego ujmowania literatury, spotykają się w „Kwadransach" z żywą niejako rzeczywistością artystyczną. Uczą się słuchać i rozumieć dzieła literatury pięknej pisane prozą, w umiejętnej, choć nieteatralnej recytacji. Trzeba bowiem pamiętać, że lektura radjowa, choć słuchana przez dziesiątki czy setki tysięcy, jest właściwie lekturą dla jednego słuchacza. Stąd jej charakter, któryby można nazwać intymnym, stąd jej szczególne walory. „Kwadrans literacki" szerzy nietylko znajomość literatury, lecz równocześnie budzi kult dla pięknego stylu.

Specjalną formę ma feljeton radjowy. Jest to bowiem feljeton „mówiony", nie pisany. Stąd inne stawia mu się w radjo wymagania. Przedewszystkiem następuje „odliteraryzowanie" jego stylu. Język feljetonu radjowego musi być językiem prostym, potocznym, ale zarazem wolnym od wszystkich przywar, czy powiedzmy śmiało niechlujstw, jakie go zachwaszczają na codzień. Jednem słowem jest to język potoczny uszlachetniony. Warto to podkreślić w chwili, kiedy w niejednym utworze niepoślednich nawet pisarzy spotykamy iście dziwolążne zamiłowanie do sztucznej, wymuszonej oryginalności wyrażeń. Trzeba przyznać, że w tym dążeniu do stworzenia nowej formy feljetonowej może radjo poszczycić się już pewnemi sukcesami.

Stefan Essmanowski.